

**HERAUSFORDERUNGEN UND ENGAGEMENT IN
DEN GEISTESWISSENSCHAFTEN**

Kultúrák, kontextusok, identitások

A Debreceni Református Hittudományi Egyetem
Interkulturális Tanulmányok Kutatóintézetének
kiadványsorozata
6. kötet

Főszerkesztő és felelős kiadó:
Baráth Béla Levente, rektor

A sorozat szerkesztői:
Gaál-Szabó Péter, Kmeczkó Szilárd, Bökös Borbála

Kulturen, Kontexte, Identitäten

Buchreihe des Forschungsinstituts für Interkulturelle Studien
der Reformierten Theologischen Universität Debrecen
Band 6

Chefredakteur und verantwortlicher Herausgeber:
Béla Levente Baráth, Rektor

Herausgeber der Buchreihe:
Péter Gaál-Szabó, Szilárd Kmeczkó, Borbála Bökös

HERAUSFORDERUNGEN UND ENGAGEMENT IN DEN GEISTESWISSENSCHAFTEN

Hrsg.:

Péter Gaál-Szabó, Szilárd Kmeczkó, Andrea Horváth, Gert Loosen



Reformierte Theologische Universität Debrecen – Debrecen
Partium Kiadó – Nagyvárad
2024

Herausforderungen und Engagement in den Geisteswissenschaften
Hrsg.: Péter Gaál-Szabó, Szilárd Kmeczkó, Andrea Horváth, Gert Loosen

Kulturen, Kontexte, Identitäten, Band 6

Chefredakteur und verantwortlicher Herausgeber:
Béla Levente Baráth, Rektor

Herausgegeben von:
Reformierte Theologische Universität Debrecen, Debrecen, 2024
ISSN 2631-1674
ISBN 978-615-5853-68-5

Partium Kiadó, Nagyvárad, 2024

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Herausforderungen und Engagement in den Geisteswissenschaften /
herausgeber: Péter Gaál-Szabó, Szilárd Kmeczkó, Andrea Horváth, Gert
Loosen. - Oradea : Partium ; Debrecen : Debreceni Református
Hittudományi Egyetem, 2024
ISBN 978-606-9673-80-5
ISBN 978-615-5853-68-5

I. Gaál-Szabó, Péter (ed.)
II. Kmeczkó, Szilárd (ed.)
III. Horváth, Andrea (ed.)
IV. Loosen, Gert (ed.)

009

© Reformierte Theologische Universität Debrecen
© Partium Kiadó

Titelbild: „Eiförmiges Haus” [„Tojánház”] von Sándor Imreh

Technischer Redakteur:
Éva Szilágyiné Asztalos

Druckerei:
József Kapusi, Kapitális Nyomdaipari Kft., Debrecen, Hungary

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	7
1.	
NEUE FORMEN DES POLITISCHEN ENGAGEMENTS	
<i>ANDREA HORVÁTH UND FANNI DRAHÓ</i> Generationen und Genealogien in der Gegenwartsliteratur: Überlegungen zu Eva Menasses <i>Vienna</i>	11
<i>MARCELL GRUNDA</i> Hassspirale im digitalen Raum	23
<i>PÉTER GAÁL-SZABÓ</i> Ökogedächtnis für die Zukunft: Religiöser Environmentalismus und ökologische Befreiungstheologie (BELT)	33
2.	
INTERDISZIPLINÄRE ASPEKTE IN DER LITERATUR	
<i>ANETT CSORBA</i> Die feministische Poetik von Marlene Streeruwitz	55
<i>ZOLTÁN MIKOLY</i> Akustischer Widerstand in Marcel Beyers <i>Flughunde</i>	77
<i>TAMÁS VALASTYÁN</i> Das Geheimnis des Wortes—das Wort des Geheimnisses: Novalis’ ambivalentes Bild vom Mittelalter—zur Gelegenheit eines Gedichtes	91

3.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE UND LINGUISTIK

GERT LOOSEN

MITS fortschreitender Einsicht: Ausgewählte Kommentare zu
der konditionellen Präposition MITS im *Wörterbuch*
der niederländischen Sprache (WNT) und Saskia Daalders' *Analyse* 107

SZABOLCS OLÁH

Transmedia-Logik in der Unterrichtsplanung 121

ERZSÉBET PINTYE-LUKÁCS

Die Förderung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht 137

MÁRIA TÖRÖKNÉ MOLNÁR

Die Allegorie aus kognitiver Sicht 161

LISTE DER BEITRÄGERINNEN UND BEITRÄGER 193

VORWORT

Ziel des Sammelbandes *Herausforderungen und Engagement in den Geisteswissenschaften* ist es, ein interdisziplinäres globales Forum für Wissenschaftler, Experten und Praktiker aus Wissenschaft und Unterricht zu bieten, um sich über Forschungsideen und Präsentation der Ergebnisse laufender wissenschaftlicher Untersuchungen in den modernsten Bereichen der aktuellen Entwicklung Interesse an einer Vielzahl von Bereichen, einschließlich, aber nicht beschränkt auf die Übernahme von Kultur, Sprache und Literatur auszutauschen.

In dem ersten Teil des Bandes „Neue Formen des politischen Engagements“ geht es um literatur- und kulturwissenschaftliche Arbeiten, die sich auf neue gesellschaftliche Herausforderungen in der Literatur und in der Kultur fokussieren. In dem Artikel von Andrea Horváth und Fanni Drahó „Generationen und Genealogien in der Gegenwartsliteratur: Überlegungen zu Eva Menasses *Vienna*“ wird der Frage nach der jüdischen Identität in dem Erinnerungsraum Wien nachgegangen, indem auch mit dem Genre des Familienromans auseinandergesetzt wird. Die Arbeit von Marcell Grunda „Hassspirale im digitalen Raum“ hat sich zum Ziel gesetzt, aufzuzeigen, wie Hassspiralen im digitalen Raum entstehen und welche Folgen sie haben können, während Péter Gaál-Szabó die schwarze ökologische Befreiungstheologie im Werk von Dianne Glave vorstellt.

Im zweiten Teil des Bandes stehen die interdisziplinären Aspekte in der Literatur im Mittelpunkt. Anett Csorbas Beitrag setzt sich das Ziel, eine Einführung in die Poetikvorlesungen der Autorin Marlene Streeruwitz zu geben. Der Aspekt der Interdisziplinarität wird in dem Beitrag von Zoltán Mikoly verstärkt, in dem er im Roman *Flughunde* von Marcel Beyer auf das Phänomen der Akustik konzentriert, während Tamás Valastyán in seinem Artikel die Darstellung der poetischen Verfassung des Lebens von Novalis in den Vordergrund stellt.

Im dritten Kapitel werden Beiträge aus dem Bereich von Fremdsprachenunterricht und Linguistik vorgestellt. Gert Loosens Beitrag fokussiert sich auf

die Problematik der konditionellen Präposition. Szabolcs Oláh fragt nach den medialen Möglichkeiten in der Unterrichtsplanung, was die X-Generation ansprechen kann. Ebenso auf den Unterricht konzentriert sich auch die Arbeit von Erzsébet Pintye-Lukács, und untersucht die kommunikativen Dimensionen im Fremdsprachenunterricht. In dem abschließenden Text des Sammelbandes geht Mária Molnár Törökné der Frage nach, indem sie Figuren und Tropen im Umkreis der Allegorie untersucht, wie sie in den rhetorischen als auch in einigen funktional-kognitiven Definitionen angewendet werden können.

Der erste deutschsprachige Band der Buchreihe *Cultures, Contexts, Identities* umfasst zehn Essays, die sich mit verschiedenen Konzepten in Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaften auseinandersetzen. Die diversen Analysen untersuchen sämtliche Phänomene, die auf einer bestimmten Weise zu dem Feld des interkulturellen wissenschaftlichen Studiums in Beziehung stehen. Von relevanten Konzepten verflochten stellen die interdisziplinären Studien auf diese Weise einen diskursiven Rahmen für wissenschaftliche Dialoge bereit. Wir hoffen darauf, dass der Band zu der Ausweitung des Austausches von wissenschaftlichen Meinungen beitragen wird. Obwohl sich der Band vor allem das wissenschaftliche Publikum zur Zielgruppe nimmt, wird er jedoch die Aufmerksamkeit der weiteren Öffentlichkeit erwecken, die das Interesse hegt, über Nova und bahnbrechende Forschungen in den wissenschaftlichen Feldern zu lesen.

Die Herausgeber



1.

NEUE FORMEN
DES POLITISCHEN
ENGAGEMENTS

Generationen und Genealogien in der Gegenwartsliteratur Überlegungen zu Eva Menasses *Vienna*

Einleitung: Generationenroman

Der Generationenroman oder Familienroman erschien um die Jahrtausendwende und wird als der Vorläufer der Väterbücher aus den 1970er und 1980er Jahren betrachtet. Ein gemeinsames Merkmal dieses Genres ist die Fokussierung auf ein fiktives oder ein autobiografisches Ich, aber im Fall der Väterliteratur geht es um ein „duales Generationenmodell,“ d.h. eine Auseinandersetzung oder eine Abrechnung zwischen zwei Generationen, in den meisten Fällen mit dem Vater. Im Generationenroman werden dagegen drei Generationen mit der Vergangenheit konfrontiert (Simon 2011, 37–38). Neben der obengenannten Unterscheidung schreibt Aleida Assmann in ihrem Werk *Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur*, dass die Väterliteratur vom Familienroman in den 1990er Jahren abgelöst worden sei und statt des Bruchs mit der älteren Generation stehen die Identitätssuche und das Verstehen der Älteren im Mittelpunkt (Hamidouche 2011, 20). Im Gegensatz dazu ist Ariane Eichenberg mit dieser These nicht einverstanden, laut ihr waren die Väterbücher auch nach der Erscheinung der Familienromane weiter publiziert, deshalb geht es hier um keinen Ablösungsprozess (Eichenberg 2009, 20–21). In ihrem Werk unterscheidet sie die zwei Gattungen: Bei der Väterliteratur sind Bruch und Abrechnung die relevanten Merkmale, was den Familienroman betrifft jedoch die Kontinuität und Verstehen-Wollen. In der Väterliteratur steht die moralische Auseinandersetzung zwischen dem Vater und seinem Kind, als Stichworte bei diesem Genre können die Schuld, Anklage, Verstrickung und Aufklärung betont werden. Im Familienroman werden die Geschichte der Generationen und der ErzählerInnen, beziehungsweise die Auseinandersetzungen mit den verschiedenen Familienmitgliedern in einem Familienzusammenhang erzählt. Dadurch werden die kollektiven Erfahrungen, Werthaltungen, Mentalitäten und Vorurteilsstrukturen thematisiert. Stichworte sind hier unbewusste langfristige Verstrickungen, Übertragungen und Verschränkungen (Eichenberg 2009, 18–19). Trotz der

Unterschiede der Gattungen wäre eine Transformation der Väterliteratur zum Familienroman und umgekehrt möglich: Die Väterbücher können in diesem Kontext als Reinform angesehen werden, weil die Geschichte sich nur auf den Vater und das Verhältnis des Kindes zu ihm konzentriert. Im Unterschied dazu ist der Familienroman eine Mischform, denn die Erinnerung spielt eine bedeutende Rolle und es handelt sich um eine Weitergabe von Traumata und Schuldgefühlen zwischen den Generationen und Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit (Eichenberg 2009, 22–24).

Unabhängig davon, ob die Begriffe Generationenroman und Familienroman unterscheidet oder als Synonyme verwendet werden, sind verschiedene Gattungsbezeichnungen und Thesen über diese Gattung in der Literaturwissenschaft bekannt, die im Werk von Carmen Simon zusammengesammelt sind. Gero von Wilpert zufolge werden die Probleme des Familien- und Zusammenlebens in diesem Genre beschrieben. Nach dieser Anschauung gehört es zur weiblichen Literatur, die sich mit den alltäglichen Problemen auseinandersetzt. Wenn die weibliche Literatur mit den männlichen Romanen verglichen wird, dann ist es feststellbar, dass die männliche Literatur in eine höhere Kategorie eingeordnet werden kann, in deren Mittelpunkt die Entwicklung und Bildung des Protagonisten steht. Hans Joachim Hahn legt einen besonderen Akzent auf die inhaltlichen Konsequenzen des Genres und gleichzeitig auf die Erzählstrukturen: Laut ihm wird es durch ein bedeutsames Merkmal, nämlich durch eine Ich- oder auktoriale Erzählperspektive bestimmt. Mithilfe dieser Thesen kann man sehen, wie kontrovers dieser Begriff ist und das zeigt auch die Ansicht von Bryk: ihm zufolge stellen „Familien- und Generationsromane [...] kein einheitliches literarische [sic] Genre dar,“ vielmehr geht es „um einen Sammelbegriff für literarische Prosawerke mit manchmal äußerst unterschiedlicher Thematik,“ wo die Familie nur als „Ausgangspunkt“ zu weiteren Themen gilt (Hahn zit. in Eichenberg 2009, 32–34).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der Familienroman ein hybrides Genre ist, weil die Texte die Merkmale verschiedener Texttypen, wie Autobiografie, Heimatroman und historische Texte enthalten. Die Hybridität spielt in der ganzen Geschichte eine zentrale Rolle, weil die Merkmale der Gattung die doppelte Zeit- und Raumstruktur, Wechsel des auktorialen Erzählens und Perspektive der unwissenden Kinder, die transgenerationale Weitergabe von Traumata durch wissenschaftliche Dokumente und eigene Erfahrungen der Familienmitglieder sind. Das größte Ziel der ErzählerInnen ist die Suche nach der Vergangenheit und dadurch die Identitätssuche, die

gleichzeitig durch die Quellen aus der Vergangenheit objektiviert und durch die Anekdoten und Erfahrungen innerhalb der Familie subjektiviert werden (Eichenberg 2009, 129–133). Mithilfe der kontinuierlichen Erzählung wird die Familiengeschichte rekonstruiert, dabei spielt die Polyperspektivität durch die erzählerische Erzählperspektive und die Perspektive der Kriegs- und Nachkriegsgeneration, beziehungsweise Polyphönitat durch die eigenen Erzählungen der Familienmitglieder eine wesentliche Rolle. Der Generationenroman bietet eine Retrospektive in die Vergangenheit, um die Identitätssuche zu helfen. Laut Eichenberg gibt es zwei Gründe, warum die Familienmitglieder der späteren Generationen nach ihrer Identität forschen: Einerseits könne der eigene Wurzel Sicherheit leisten, andererseits könne diese Tätigkeit als eine Therapie sein und hilft von den starken Bindungen zu befreien (Eichenberg zit. in Simon 2011, 42–43). Es ist noch typisch bei den Generationenromanen wie früher auch bei der Väterliteratur, dass die Suche nach einem Familienmitglied oder der eigenen Identität nur nach dem Tod der Bezugsperson beginnt, deshalb spielt die Fiktion auch eine wichtige Rolle, Langenhorst schreibt darüber wie „generelle Entfremdung der Generationen“ (Eichenberg 2009, 25).

Im Folgenden wird versucht, einige Merkmale dieses Genres mit Hilfe von Beispielen aus dem Roman *Vienna* von Eva Menasse vorzustellen und das Werk nach dem Aspekt der Identitätssuche und des Erinnerungsraum *Wien* zu analysieren.

Der zeitgenössische österreichische Familienroman: Eva Menasses Vienna

Der autobiographische gleichzeitig fiktionale jüdische Familienroman *Vienna* von Eva Menasse erschien im Jahre 2005. Der Roman stellt das Leben einer jüdisch-katholischen Familie ab den Ausbruch des Zweiten Weltkriegs bis zur heutigen Gegenwart dar (Simon 2011, 53). Der Leser kann die Geschichte der Familienmitglieder, einer Nation und die Identitätsfindung der einzelnen Generationen kennenlernen. Menasse äußerte sich über ihr Werk folgendermaßen:

Weil das Buch aus der Ich-Erzählung geschrieben ist, glauben alle, es würde wirklich meinen Vater, Bruder oder Onkel portraitieren. Das ist natürlich ein ironischer Trick und nichts weiter. Sicherlich ist es wahr, dass das Buch auf Fundamenten und Motiven meiner Familiengeschichte beruht. [. . .]. Das ist wie eine Theateraufführung. Die Schauspieler sind meine Familienmitglieder, und ich

bin der Regisseur, der sie etwas ganz anderes als ihr wirkliches Leben spielen lässt.
(Simon, 2011, 98)

Laut Eichenberg gehört die Identitätssuche schon seit den 1980er Jahren zu der literarischen Tradition (Eichenberg 2009, 158). Die Familie hat große Rolle bei diesem Prozess, weil die Einheit der Familie identitätsbildend und identitätsstiftend ist (Simon 2011, 17). Vom Psychiater, David Cooper stammt eine andere Annäherung zu diesem Thema, in seinem Werk unter dem Titel *The Death of the Family* erläutert er, dass die familiären Strukturen zu dem Zerfall der Individualität beitragen und die familiären Erwartungen zum Tod der eigenen Persönlichkeit führen (19–20). Deshalb steht im Mittelpunkt des Generationenromans ein Individuum, das seine Vergangenheit kennenlernen will, um die Gegenwart besser zu verstehen (82). Im Fall Eva Menasses *Vienna* wird nicht nur die religiöse, sondern auch die nationale Identität verarbeitet. Im religiösen Sinne ist auch die Doppelheit typisch, weil die Großmutter katholisch-deutsche und der Großvater jüdische Herkunft haben. In der Geschichte spielt die katholisch-deutsche Wurzel eine wesentliche Rolle, weil der Großvater mit deren Hilfe dem Tod in der nationalsozialistischen Zeit entgehen konnte. Die Situation ist ähnlich bei Tante Gustl, die einen Christen, Königsberger geheiratet hat. Ferner wird im Werk von Ariane Eichenberg erwähnt, dass im jüdisch-deutschen Familienroman eine traumatische Erbschaft im Zentrum steht. Matthias Hermann verwendet dafür den Begriff „ererbte Erinnerung“: Es ist paradox, weil die Erinnerung immer ein subjektiver nicht übertragbarer Vorgang ist, auch wenn sie durch Erfahrungen von anderen ergänzt wird (Eichenberg 2009, 155). Ein gutes Beispiel für die Weitergabe einer traumatischen Situation ist im Roman, dass die Urgroßmutter im Zweiten Weltkrieg in ein Konzentrationslager transportiert wurde, deshalb konnte der Großvater nie mit Zug fahren: „Er hat darüber ja nie gesprochen, wie über alles andere auch nicht [. . .], aber auffällig blieb doch, daß [sic] er bis an sein Lebensende nie wieder in einen Zug stieg. In Straßenbahnen schon, aber in Züge nicht“ (Menasse 2007, 168).

In der jüdischen Gemeinde ist die kollektive Identität äußerst stark, weil die Juden als „ausgewähltes Volk“ betrachtet sind, damit werden ihre Abgrenzung und Ausgrenzung erklärt. Mit der Säkularisierung entstanden zwei verschiedene Typen des Jüdisch-Seins, nämlich die halacha-treuen Juden, die nach den Vorschriften der Halacha leben, und die assimilierten Juden, die auch die Zugehörigkeit zu der nicht-jüdischen Kultur und Gemeinschaft wichtig finden. Wegen dieser verschiedenen Richtungen kann man ab Anfang

des 20. Jahrhunderts nicht mehr über eine einheitliche Identität der Juden sprechen (Eichenberg 2009, 156). Diese Erscheinung wird auch in *Vienna* verarbeitet und sie führt zum Zerfall der Familie: Es gibt Auseinandersetzung über die jüdische Herkunft in der Familie, weil die Erzählerin und ihr Bruder nach der Matrilinearität wegen ihrer sudetendeutschen Großmutter nicht als „echte“ Juden, sondern nur als Halbjuden betrachtet sind. Menasse schreibt in ihrem Roman folgenderweise über die Probleme der Zugehörigkeit bei der zweiten jüdischen Generation: „Sie hießen wie Juden, weil sie die Namen ihrer Väter trugen, sie wurden wegen des Namens öffentlich als solche angesehen und fühlten sich als Juden, aber bei den Juden durften sie keine Juden sein, weil sie keine jüdischen Mütter hatten“ (Menasse 2007, 320). Weil die jüdische Identität mit dem Holocaust eng zusammenhängt, beschäftigt sich erst die Enkelgeneration mit der Identitätssuche (Simon 2011, 84). Trotz der Gleichgültigkeit der Erzählerin, deren Standpunkt im Roman so verfasst wurde: „Ich dagegen war konfessionellen Zugehörigkeiten immer schon skeptisch gegenübergestanden, sie waren mir nicht wichtig, ließen mich kalt“ (Menasse 2007, 384), interessiert der Bruder sich für die Vergangenheit sehr intensiv, sogar manchmal wählt er aggressive Mittel, um die Familienmitglieder mit der Vergangenheit zu konfrontieren. Zu diesem aggressiven Verhalten gehört, dass er seine eigenen Familienmitglieder als Nazi bezeichnet (Hamidouche 2011, 54). Als Teil seiner Identitätssuche schließt sich einer Selbsthilfegruppe mit dem Namen *Mischlinge 2000* an, deren Name viel über die Situation der Halbjuden verrät. Im Rahmen seiner Identitätssuche versucht er die Lücke in der Familiengeschichte zu füllen, deshalb fährt er nach Amerika, um den Grund des Todes von seiner unbekanntem Tante Katzi zu ermitteln. Am Ende der Reise muss er mit dem unangenehmen Fakt seiner Identität konfrontieren: „Then you are only a quarter Jew!“ (Menasse 2007, 328). Es wurde schon erwähnt, dass die Grauen der nationalsozialistischen Zeit und die jüdische Identität zusammenhängen, deshalb zeigt der Vater am Anfang der Geschichte Desinteresse an seine religiöse Identität. Es ist nicht eindeutig, ob er sich an das Erlebte im Krieg nicht erinnern will oder kann, das auch für die Großelterngeneration gilt. Gute Beispiele für die Negation des Erinnerns ist der Wortgebrauch des Großvaters, der statt Zwangsarbeit das Wort „Überschwangersarbeit“ (89) und statt Davidstern „reichsdeutsche Hundemarke“ (86) verwendet. Der Vater beginnt sich nur später parallel mit seinen Kindern mit seiner jüdischen Wurzel zu beschäftigen: „Ich habe Sie angerufen, sagte mein Vater höflich, weil ich wissen möchte, ob ich Jude bin“ (293).

Die Figur des Bruders ist nicht nur bei der jüdischen, sondern auch bei der nationalen Identitätssuche belangreich. Im Werk von Hamidouche ist die Situation des Bruders ausführlich vorgestellt. Er beschäftigt sich mit der Affäre des ehemaligen Präsidenten des österreichischen Skiverbandes, Felix Popelnik, der in dem Zweiten Weltkrieg nationalsozialistischer Kriegsverbrecher war. Mit dieser Geschichte zieht Menasse eine Parallele zwischen der Entlarvung von Popelnik und der Debatte der historischen Figur, Kurt Waldheim im Jahre 1986. Der Bruder ist die einzige Figur, der seine Nachforschungen veröffentlicht. Mit dieser Entdeckung wird Unruhe nicht nur in der Familie, sondern auch in Österreich verursacht, der Mythos des Landes, nach dem Österreich als erstes Opfer von Hitler im Krieg war, wird zerstört und der Bruder wird als „provokanter jüdischer Historiker bezeichnet.“ Deswegen beschreibt Christoph Kletzer den Bruder in seiner Rezension als „die einzige positive Figur im Roman, die uns etwas mitzuteilen hat“ (2005). Menasse stellt mit Hilfe des Porträts des Bruders ein Bild über die neue Generation der österreichischen Autoren und Intellektueller, zu denen sie auch gehört. Wegen der zeitlichen und räumlichen Distanz zum Holocaust können die Mitglieder dieser Generation die familiäre und nationale Geschichte objektiver betrachten. Bei diesem Punkt der Geschichte werden die Problematik der nationalen und jüdischen Identität, sowie die nationale und familiäre Geschichte verbunden (Hamidouche 2011, 54–57). Das Verhalten des Vaters wird hier besonders interessant, weil er über eine doppelte nationale Identität verfügt: er wurde mit Kindertransport nach England geschickt und er hat seine ganze Kindheit in einem fremden Land bei Pflegeeltern verbracht (Menasse 2007, 24–25). Trotz der erlebten Grauen in der Vergangenheit glaubt er an die Opferthese von Österreich, deshalb hat er Auseinandersetzung mit seinem Sohn: „[. . .] und dazu diese internationale Aufregung, wo Österreich plötzlich fälschlich dastehe als Naziland, und das muß [sic] ich doch am besten wissen“ (301). Er bildet trotz seiner und der Erfahrungen der Familienmitglieder eine Fantasiewelt und sieht die Realität anders. Dieses Verhalten ist sehr untypisch, weil er seine Kindheit in einem fremden Land weit von der biologischen Familie verbringen musste und er wurde dazu gezwungen, nach Österreich zurückzukehren und sich seine Muttersprache wieder anzueignen, außerdem konfrontierte er ständig mit den Traumata seiner Eltern und seines Bruders. Der Grund der Passivität des Vaters kann eine andere Traumatisierung sein, die der Leser nicht kennt. Dieses Trauma wird sichtbar, als er mit der Erzählerin nach England fährt (Hamidouche 2011, 59–60). Die Protagonistin kann bemerken, dass sie ihre eigene Identität nur durch das Kennenlernen der Vergangenheit ihres

Vaters finden kann. „Die Kindheit unseres Vaters in England, versuchte ich zu erklären, hat für uns lange nichts bedeutet, und jetzt, wo er alt ist, sammeln wir Bilder dazu. Aber was bringt das?“ (Menasse 2007, 367). Diese Erkenntnis führt zur Fahrt nach England, deren Hilfe die Tochter die ganze Familiengeschichte erfüllen und zusammenstellen will und den Vater mit den Traumata seiner Vergangenheit konfrontiert: „Ich erinnere mich noch genau an den Geruch der Gasmasken“ (357). Der Wunsch der Protagonisten, die Familiengeschichte näher zu bringen und ihre eigene Identität besser zu verstehen, wird nicht erfüllt und sie fühlt sich aus der Vergangenheit ausgegrenzt zu sein: „Ich versuchte mir meinen kleinen Vater vorzustellen, mit seinen dünnen Beinen, wie er hier hin und her gerannt war, in jeder freien Minute, und vom Krieg nicht viel mitbekam. Es klappte nicht besonders gut“ (352).

Wien als Erinnerungsraum

Goran Lovrić stellt in seinem Werk fest, dass die Raumdarstellung in der Literaturwissenschaft immer ein aktuelles Thema ist. Die Räume in den Generationenromanen sind wichtige Bestandteile der Vergangenheitsrekonstruktion. Laut Gerhard Hoffmann sind sie „gestimmte Räume,“ die symbolische und atmosphärische Bedeutung haben. Sie können auch „erinnerte Räume“ oder Mittel der Identitätssuche der Figuren bezeichnet werden (Lovrić 2012, 142). Eva Menasses *Vienna* spielt, wie es im vielsagenden Titel gezeigt wird, in Wien nach dem Zweiten Weltkrieg. In diesem Fall dient der dargestellte Raum als Auslöser der Erinnerung und als Speicher des kollektiven und individuellen Gedächtnisses. Die Schauplätze, wo die Handlungen gespielt werden, sind reale und fiktionale Orte, die nicht nur mit den Familiengeschichten, sondern auch mit dem Schicksal der jüdischen Gemeinschaft in Österreich verknüpft werden (125). Im Zusammenhang der „Raumdarstellung“ existieren mehrere Theorien. Die Vertreterin der neuen kognitiven Raumforschung, Katrin Dennerlein betrachtet den Raum als Container und schreibt in ihrem Werk *Narratologie des Raumes* darüber folgendermaßen:

Der Raum ist ein wahrnehmungsunabhängig existierender Container mit Unterscheidung von innen und außen. Jeder Raum ist potentiell wieder in einem größeren Raum enthalten, umgekehrt besteht der Raum aus diskreten Einzelräumen. [...] Räumen können Menschen, Objekte und Ereignisse zugeordnet werden. [...] Der Raum der erzählten Welt ist die Menge derjenigen

konkreten Objekte der erzählten Welt mit einer Unterscheidung von innen und außen, die nach den Regeln der erzählten Welt zur Umgebung einer Figur werden. (zit. in Lovrić 2012, 126)

Marie-Laure Ryan unterscheidet die konkrete und metaphorische Verwendung des Raumes. Sie denkt auch, dass der Raum als psychischer Umgebung der Personen in dem literarischen Werk gesehen wird, aber sie sieht den Raum nicht nur als Speicher, sondern auch als Kontext des Textes. Im Fall von *Vienna* dient der vorwiegend faktuale Raum als Kontext der Handlung und Speicher der Erinnerung. Der Raum wird der Literatur immer als Teil einer fiktionalen und subjektiven Welt betrachtet, auch wenn es um einen realen Raum geht. Die gleichzeitige Verwendung der fiktionalen und autobiographischen Elemente, beziehungsweise des faktualen Raumes führt zu einem fiktionalisierten realen Raum (Lovrić 2012, 126–127). Der Raum spielt eine wesentliche Rolle bei den Figuren, der ihre Gefühle beeinflusst oder ihre Erinnerungen auslösen kann. Die Veränderung der Schauplätze (hier wird an Wiederaufbau oder Zerstörung gedacht, die in der Kriegs- und Nachkriegszeit typisch sind) kommen häufig in den Generationenromanen vor. Im Gegensatz zu anderen Quellen der Gattung (zum Beispiel Fotografien oder Dokumente), sind die Räume nicht „fixiert“. Laut Jan Rupp kann der materielle Raum ohne den „ideellen“ Raum nicht entstehen, er schreibt über diese These in seinem Werk *Erinnerungsräume in der Erzählliteratur* folgenderweise: „[...]die Darstellung und Inszenierung von Erinnerungsräumen in der Erzählliteratur ist keine bloße Widerspiegelung [sic!] außerliterarischer Orte, sondern eine konstruktive, oft konflikthafte Aushandlung über die Orte des kollektiven Gedächtnisses“ (zit. in Lovrić 2012, 128–129).

Wie es schon früher erwähnt wurde, verweist der Roman *Vienna* von Eva Menasse schon im Titel auf den Ort der Geschichte. Der englische Name der Stadt nimmt Bezug auf die Kindheit des Vaters in England in dem Zweiten Weltkrieg und auf seine Fußballkarriere, nämlich auf den Fußballverein *First Vienna Football Club*, wo er nach dem Krieg gespielt hat. Julia Freytag zufolge gleicht dieser fremde Name einem rhetorischen Code, mit dessen Verwendung die Familie das Trauma in dem Zweiten Weltkrieg ausdrückt. Die Verfremdung der Stadt Wien bedeutet gleichzeitig der Vaterstadt, die zerstörte Kindheit und die verlorene Muttersprache (Lovrić 2012, 131–132). In der Diplomarbeit von Simon wird eine andere Annäherung des Themas geschrieben: Laut Körte bezieht der Titel sich auf die Mischung von Nähe und Distanz im Roman. Durch die Verwendung des englischen Namens

wird der fremde Blick des Vaters auf seine ehemalige Heimat und seine Verfolgung ausgedrückt (Simon 2011, 86). Der Roman stellt nicht nur die Geschichte einer Familie vor, sondern gibt auch ein Bild über Wien von den 1930er Jahren bis zum Jahr 2006. Die Geschichte fokussiert sich auf die Kriegs- und Nachkriegszeit, welche Zeiten die Erzählerin aus den Anekdoten der Familienmitglieder kennt oder schon erlebte. Laut Lovrić symbolisiert die gemischte jüdisch-katholische Familie die gespaltete österreichische Gesellschaft nach dem Krieg. Die Stadt spielt eine wichtige Rolle im Leben der verschiedenen Generationen und in ihrer Identitätssuche. Schon bei der Charakterisierung des Großvaters kann die Wichtigkeit des Raums dargestellt werden, weil im Roman seine Wohnorte ausführlich beschrieben werden. Für die jüdische Familie bedeuten die Umzüge die einzige Chance, um in der Nazizeit überleben zu können (Lovrić 2012, 132–133):

Sie lebten in der Schiffamtsgasse, in der Großen Schiffgasse, in der Kleinen Sperlgasse, in der Malzgasse, in der Castellezgasse. Dort schien man sie vergessen zu haben, die letzten paar Dutzend Juden Wiens und ihre Frauen. Und sie versuchten, sich vergessen zu machen, dieser winzige Rest aus ein paar Handvoll, der noch immer geschützt war. (Menasse 2007, 164–165)

Ein Wohnort des Großvaters, nämlich Döbling in dem neunzehnten Wiener Gemeindebezirk erscheint symbolisch im Roman, denn die Synagoge wurde dort im Jahre 1938 zerstört und über zweitausend Juden, die dort lebten, wurden nach dem Anschluss deportiert. In der Geschichte wird auch der Aspangbahnhof im dritten Bezirk mehrmals erwähnt (Simon 2011, 133): „Sie [die Mutter des Großvaters] war zweieinhalb Jahre zuvor mit einem Altentransport vom Aspangbahnhof abgefahren. Sie hat in Theresienstadt dann keine große Mühe mehr gemacht, denn sie überlebte die anstrengende Zugfahrt nur um zwanzig Tage“ (Menasse 2007, 168). Trotzdem ist der Westbahnhof bedeutender für die zweite Generation, weil der Vater und der Onkel dorthin nach England mit Kindertransport gefahren sind. Neben den oben genannten Lokalen kann man ein umfangreiches Bild über die sozialen und politischen Umstände der Zeit erhalten. Die Kaffeehäuser waren die Unterhaltungsorte der Eliten, zu denen vor der nationalsozialistischen Zeit auch die Juden gehörten. Wie es aus der Geschichte bekannt, durften sie diese Lokale während des Krieges nicht besuchen (Simon 2011, 133–134). Im Roman kommt noch ein anderer Ort, der *Schneuzl-Platz* vor, der gegenüber der anderen nicht ein realer, sondern ein fiktiver Platz dargestellt wird, aber es stellt auch das gesellschaftliche Leben der Stadt gut vor. Nach dem Krieg

ersteht eine besondere Situation, weil die Täter und Opfer nebeneinander ein neues Leben beginnen müssen. Die Situation im Club spiegelt das Verhalten der älteren Generation wider, die über die Vergangenheit schweigen und das Thema des Krieges vermeiden wollen. Wie es in *Vienna* geschrieben wird: „Im Club gibt’s ka Politik und soll’s kane geben“ (Menasse 2007, 226). In den siebziger Jahren scheinen die Menschen die Ereignisse der Vergangenheit verarbeitet zu haben, deshalb können neue gesellschaftliche Umstände erscheinen. Dieser Prozess wird durch die Spaltung der Mitgliedschaft auch im *Schneuzl* bemerkt, den die ältere Generation schwer ertragen kann: „Eines Tages verpachtete der Doktor Schneuzl sein riesiges Pratergrundstück an die Stadt Wien. Damit wurde der Weg frei für den Umsturz. [. . .] Der demokratischen Revolution waren Tür und Tor geöffnet. Als erstes fraß sie folgerichtig den Doktor Schneuzl“ (212). Die Figuren betrachten den Klub als Ersatzort, sie fliehen dorthin vor der gestörten Ehe und der schlechten familiären Situation (Simon 2011, 135–136).

Im Werk von Hamidouche kann man über die ethnische Heterogenität des Landes lesen, welches Thema auch im Roman von Menasse betont wird und dadurch übt die Schriftstellerin Kritik an die Gesellschaft. Laut Hamidouche sind die homogene jüdische und auch die einheitliche österreichische Identität eine Illusion. Die Erklärung dieser Behauptung ist die Geschichte des Landes, da Österreich ein Nachfolgestaat der ehemaligen Doppelmonarchie ist, wo die ethnische Vielfalt wegen der Nationalitäten, wie Slowenen, Kroaten, Ungarn, Tschechen, Slowaken und natürlich Juden typisch war. Aus diesem Grund konnte eine österreichische Nationalidentität nur später, nach dem Zweiten Weltkrieg entstehen. Im Roman wird Wien und damit Österreich als ein religiös und ethnisch heterogener Ort bezeichnet, wo die jüdische Holocaustüberlebenden und ehemalige Täter oder Mitläufer nebeneinander leben, außerdem existieren die jüdische und österreichische Identität nebeneinander (Hamidouche 2012, 70–71). Diese Situation wird im Tennisklub vorgestellt, wo neben den antisemitischen Kommentaren auch der Fremdenhass der Eliten durch die Diskriminierung des islamischen Platzarbeiters und seine Familie erscheint. Ferner wird mit der Szene auf dem Nachmarkt aufmerksam auf die Multikulturalität und auf das globale Problem des diskriminierenden Verhaltens der Gesellschaft gemacht: Die Burmesin Mimi wird wegen ihrer Herkunft und ihrer mangelnden Sprachkenntnisse am Markt demütigt und nicht bedient (Hamidouche 2012, 77–78): „Erst schee Deidsch lernen“ (Menasse 2007, 149).

Schlussfolgerung

Ziel der Arbeit war es, die Gattung des Generationenromans durch die Gattungsgeschichte, verschiedene Thesen und Merkmale vorzustellen und den Roman von Eva Menasse nach dem Aspekt der Identitätssuche und des Erinnerungsraums zu analysieren. Zu den wichtigsten Merkmalen der Gattung gehören die Identitätssuche der Protagonisten und die Vorstellung der gesellschaftlichen Situation in der bestimmten Zeit, deshalb wurden diese zwei Aspekte ausgewählt und den Roman *Vienna* nach diesen analysiert.

Die Identitätssuche spielt bei den Familienromanen eine wesentliche Rolle, weil die junge Generation die Gegenwart durch die Ereignisse der Vergangenheit besser verstehen kann. Im jüdisch-deutschen Familienroman von Menasses wird nicht nur die religiöse sondern auch die nationale Identitätssuche verarbeitet (Simon 2011, 82). Wie Ariane Eichenberg in ihrem Werk erwähnte, geht es um eine traumatische Erbschaft (Eichenberg 2009, 155). Die Problematik der dritten Generation, deren Mitglieder laut der jüdischen Gemeinde als Halbjuden bezeichnet werden, wird im Roman auch thematisiert (Simon 2011, 84). Die Identitätssuche der jüngeren Mitglieder der Familie führt zu Konfrontation mit der Vergangenheit, aber zum Schluss muss die junge Generation akzeptieren, dass ihre Möglichkeiten zur Identitätsfindung wegen der zeitlichen und räumlichen Distanz, sowie des Schweigens der Vorfahren beschränkt sind (Hamidouche 2012, 62).

Die Räume in den Generationenromanen sind wichtige Bestandteile der Vergangenheitsrekonstruktion, weil sie Auslöser der Erinnerung und Speicher des kollektiven und individuellen Gedächtnisses sind (Lovrić 2012, 125). In *Vienna* durch die Vorstellung der Stadt *Wien* bekommt der Leser ein umfangreiches Bild über die sozialen und politischen Umstände der Zeit (Lovrić 2012, 134). Die ethnische und religiöse Vielfalt erscheint auch bei der Raumdarstellung, mit deren Hilfe das diskriminierende und antisemitische Verhalten der Gesellschaft kritisiert wird.

Im Weiteren beabsichtige ich die oben genannten Aspekte zu ergänzen und weiteren Punkte hinzuzufügen. Weil im Familienroman auch die Einheit der Familie beschrieben wird, möchte ich mich mit diesem Thema in der Zukunft beschäftigen. Gleichermäßen wird in dieser Gattung Akzent auf die Erinnerung gelegt, deshalb ist es unentbehrlich die Werke von Aleida Assmann zu studieren.

Bibliografie

- Eichenberg, Ariane. 2019. *Familie – Ich – Nation: Narrative Analysen zeitgenössischer Generationenromane*. Göttingen: V&R unipress.
- Hamidouche, Martina Katrin. 2011. *Gedächtnis und Trauma im zeitgenössischen Familienroman*. Urbana: Universität Illinois.
- Kletzer, Christoph. 2005. „Literatur aus der Dachluke.“ *Der Standard*. Zugriff am 11. Nov., 2023. <https://www.derstandard.at/story/1965333/literatur-aus-der-dachluke>.
- Lovrić, Goran. 2012. „Raum als Mittel der Vergangenheitsrekonstruktion in Eva Menasses *Vienna* und Peter Henischs *Eine sehr kleine Frau*.“ *Zagreber Germanistische Beiträge* 21: 125–144.
- Menasse, Eva. 2007. *Vienna*. München: btb Verlag.
- Simon, Carmen. 2011. „Der österreichische Familien- und Generationenroman nach 2000: Am Beispiel von Arno Geigers *Es geht uns gut*, Peter Stephan Jungks *Die Reise über den Hudson* und Eva Menasses *Vienna*.“ Diplomarbeit, Universität Wien.

Hassspirale im digitalen Raum

Einleitung

Bosheit, Hass und Frustration sind genauso Teile des menschlichen Wesens wie Wohlwollen, Liebe und Akzeptanz. Wir können mit ihnen täglich Erfahrungen machen; sowohl offline als auch online. Man hat trotzdem das Gefühl, als ob sich negative Gefühle online potenzieren: Die Grünen-Politikerin Renate Künast hat zum Beispiel diejenigen Menschen persönlich aufgesucht, welche sie online diffamiert haben: Sie wollte fragen, warum sie so wütend sind, und hat diese Menschen zu einem Gespräch eingeladen. Die aufgesuchten Menschen waren überrascht, haben ihre Meinung viel moderater geäußert und gesagt, dass sie nicht gedacht hätten, dass die Politikerin an sie persönlich gerichtete, hasserfüllte Kommentare überhaupt lesen würde (Pörksen und Narr 2020, Kap. 2). Wie Pörksen und Narr diesbezüglich feststellen:

Durch den Besuch vor Ort entsteht eine Situation, die die Begegnung von Mensch zu Mensch erlaubt und Berührbarkeit und Verständnis ermöglicht. Man schaut sich an, sieht den anderen vor sich, registriert seine Gestik und Mimik, kann seinem Blick nicht ausweichen und erlebt seine Gekränktheit und Verletztheit unmittelbar und direkt. Wer hingegen auf der Tastatur vor sich hin tippt und auf Facebook über eine Politikerin herzieht, der befindet sich in einem anderen Modus; für ihn ist das virtuelle Gegenüber womöglich nur eine Projektionsfigur für den eigenen Hass, den man ohne Furcht vor Konsequenzen auslebt. (Kap. 2)

Auch Tino Wagner hebt bezüglich des Begriffs *Hate Speech* (dt. Hassrede) hervor: „Menschen, die Hass im Netz ausleben, verfolgen dabei mitunter ganz persönliche Ziele: Dann richten sie ihren Hass gegen eine Person oder eine Gruppe von Personen oder verbreiten eine radikale politische, religiöse oder ähnlich geartete Ideologie“ (Wagner 2020, 126). Die Macht- und Diskriminierungsstrukturen des realen Lebens werden also aufgegriffen und in den digitalen Raum übertragen. Hassrede beabsichtigt in der Regel,

eine ausgewählte Eigenschaft wie Hautfarbe, Herkunft, Religion, Geschlecht oder sexuelle Orientierung zu diskriminieren, und sei deshalb eng mit der sogenannten gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit verbunden (126). Hasserfüllte Äußerungen scheinen also auf Plattformen wie Facebook oder ähnlichen sozialen Medien verstärkt anwesend zu sein.

Die vorliegende Studie hat sich zum Ziel gesetzt, aufzuzeigen, wie Hassspiralen im digitalen Raum entstehen und welche Folgen sie haben können. Im ersten Teil wird auf Begriffe wie *Filterblase* und *Echokammer* eingegangen, innerhalb derer die Möglichkeit, auch andere Meinungen zu erfahren, minimalisiert wird. Im zweiten Teil wird das Phänomen der Radikalisierung beleuchtet, welches bei der Umsetzung der hasserfüllten Wünsche in reale Taten eine enorme Rolle spielt. Im dritten Teil geht es um die Typen von Falschmeldungen, die eingesetzt werden, um Angst und Wut zu erzeugen, die die Radikalisierung weiter antreiben. Im Fazit habe ich vor, mich mit der positiven Seite des digitalen Raums auseinanderzusetzen. Dementsprechend wird das Konzept der deliberativen Demokratie kurz beleuchtet und die Realisierung dieser Theorie aufgrund einer Studie von Tobias Zimmermann untersucht. Außerdem wird der Standpunkt der Digitalen Ethik bezüglich der Hassrede im Internet zitiert und einige erwünschte Maßnahmen erwähnt.

Filterblase, Echokammer

Der Begriff *Filterblase* wird oft in Bezug auf den von Facebook angewandten Algorithmus verwendet, welcher die Menge an Informationen filtert, und uns nur diejenigen Inhalte zeigt, welche uns laut dieses Algorithmus mit hoher Wahrscheinlichkeit interessieren, und uns dadurch zu einem immer längeren Medienkonsum treiben.

Ein weiterer Begriff, welcher ein der Filterblase ähnliches, jedoch anders gelagertes Phänomen beschreibt, ist die *Echokammer*. Laut Colin Porlezza beschreibt die Echokammer, dass

Nutzer in Foren, auf Facebook-Seiten oder in Kommentarspalten keine abweichenden Meinungen zulassen, sondern ausschließlich ihre eigenen vorgefassten Überzeugungen bestärken. Das Konzept der Echokammer zielt aber nicht nur auf das gemeinsame kommunikative Handeln auf digitalen Plattformen ab, sondern umfasst gleichzeitig auch den Aspekt der Homophilie: Menschen mit ähnlichen Überzeugungen formieren Gruppen. (Porlezza 2017, Kap. 2)

Porlezza zitiert die Gedanken von Yochai Benkler, indem sie sagt:

Individuals with shared interests are far more likely to find each other or converge around a source of information online rather than offline. Social media enables members of such groups to strengthen each other's beliefs, by shutting out contradictory information, and to take collective action. (2017, Kap. 2)

In diesen Echokammern entstehen dann leicht verschiedene Verschwörungstheorien. Laut Sascha Lobo spielt bei der Entstehung von Verschwörungstheorien eine wichtige Rolle, dass die Welt immer komplexer wird (oder zumindest das Abbild der Welt immer komplexer erscheint) (2020, Kap. 3). Er betont weiterhin, dass die ständige Konfrontation mit den vielen Unerklärbarkeiten der Welt provoziere, dass man sich selbst verzweifelt Erzählungen und Suberzählungen suche, die Klarheit schaffen sollen. Es hängt mit einem Bestätigungswunsch zusammen, demzufolge die Medienkonsumenten bestätigende Informationen selektiv wahrnehmen, was oft in einer Vereinfachung resultiert. Wie Porlezza diesbezüglich betont, haben wissenschaftliche Studien aufgezeigt, „dass es auf Facebook Gruppen gibt, die sich in Bezug auf Themen wie Verschwörungstheorien oder extreme Positionen im politischen Spektrum in ihre eigenen Echokammern zurückziehen und dabei anfällig für Falschinformationen sind“ (Porlezza 2017, Kap. 2).

Radikalisierung

Oft nehmen Menschen in Echokammern eine Position im Gegensatz zur „Lügenpresse“ ein, und definieren sich so als Hüter der Wahrheit. Wer „Lügenpresse“ sage, meine eigentlich, wie Lobo formuliert: „Die Medien sind nicht bereit, meine extremistische, kompromisslose, ungemäßigte Welthaltung abzubilden“ (Lobo 2020, Kap. 3). Er führt weiterhin aus, dass Extremismus und der autoritäre Ausschluss des Anderen Hand in Hand gehen, weshalb Menschen, die über Lügenpresse sprechen, nicht nur ihre Interpretation der Realität abgebildet sehen möchten—sondern ausschließlich ihre: „Dabei hilft die Unterteilung der gesamten Welt in richtig (wir) und falsch (alle anderen), weil man dann von ‚richtig‘ sprechen kann, wenn man eigentlich nur sich selbst meint“ (Kap. 3). In diesen Gruppen herrscht oft einerseits das Gefühl der Zusammengehörigkeit, andererseits das Gefühl, dass die gemeinsamen Werte angegriffen werden, die geschützt werden sollen. Lobo hebt diesbezüglich hervor, dass im

emotionalen Zentrum der meisten rechtsextremen Bewegungen das Gefühl der Notwehr stehe. Notwehr sei die einzige gesellschaftlich akzeptierte Form der physischen Gewalt. Diese Bewegungen „zielen mit ihren Narrativen, mit ihrer Erzählung der Wirklichkeit auf Gewaltszenarien, getarnt als Notwehr und Selbstverteidigung“ (Kap. 3). Notwehr sei, laut ihm, neben der Menschenfeindlichkeit und Radikalität der dritte Bestandteil des Rechtsextremismus. Die Verwendung des Begriffs Notwehr sei besonders gefährlich, weil das die beginnende Legitimierung von Gewalt gegen Menschen sei. Dazu komme noch die Entmenschlichung derjenigen, gegen die die Gewalt angewendet werden solle. Ein Beispiel für die Entmenschlichung sind die Flüchtlinge, die oft zum „bedrohlichen Flüchtlingstsunami“ herabgewürdigt werden. Das ist laut Lobo die verbale Vorbereitung von systematischer Gewalt. Er meint:

Hier greift die soziale Dynamik der Selbstvergewisserung hinein in die des gemeinschaftlichen Handelns: Wenn der Vorschlag, Flüchtlinge anzuzünden, so viele Likes bekommt, wird die Handlung selbst eher als gewünscht und richtig empfunden. So werden aus extremistischen Worten extremistische Taten, mithilfe der sozialen Medien. (Kap. 3)

Die emotional verbindenden und aktivierenden Elemente der sozialen Medien werden von Gruppierungen der rechtsextremen Szenen besonders gut ausgenutzt. Laut Brodnig seien die sozialen Medien und die Echokammern nicht die Verursacher, aber funktionieren oft wie Verstärker der tiefen gesellschaftlichen Unzufriedenheit. Es gäbe zahlreiche Webseiten, die gezielt ein Gegenpol zu dem sein wollen, was sie als „Mainstream-Journalismus“ bezeichnen:

Diese sogenannten „alternativen Medien“ versprechen oft, die „Wahrheit“ zu liefern oder eine „Gegenöffentlichkeit“ herzustellen—allerdings fällt ihre Berichterstattung weniger durch faktenorientierte Ausgewogenheit als durch besondere Einseitigkeit auf. Viele dieser Seiten produzieren keinen Journalismus im klassischen Sinne—häufig haben wir es vielmehr mit politisch motivierter Berichterstattung zu tun. (Brodnig 2018, Kap. 2)

Laut Brodnig spielt beim Erfolg solcher Falschinformationen eine wichtige Rolle, wie polarisiert das gegebene Land bereits ist. Sie meint, je gespaltenere eine Gesellschaft ist, desto eher entsteht ein Nährboden, auf dem auch groteske Behauptungen über das andere Lager gut gedeihen können (Kap. 2).

In Ländern, wo den Bürgern bei Wahlen im Grunde genommen nur zwei Optionen zur Verfügung stehen—etwa wie in den USA oder Ungarn—, sind die Menschen für „unfaire Meinungsmache“ besonders anfällig. „Eine der größten Gefahren von Falschmeldungen ist, dass sie ohnehin schon existierende Bruchlinien in der Gesellschaft weiter vergrößern“ (Kap. 2). In solchen Kommunikationsformen werden die (oft bereits entmenschlichten) „Anderen“ als Gefahr für das eigene Wohlergehen dargestellt.

Falschinformationen

Falschinformationen werden laut Brodnig benutzt, um bestehende Vorurteile zu schüren und bestehende Bruchlinien in der Gesellschaft zu vertiefen (2018, Kap. 1). Ein oft verwendeter Begriff ist diesbezüglich *Fake News*, welcher jedoch laut vielen Experten (wie z.B. Claire Wardle) nicht gut genug ausdrückt, „wie breit die Landschaft der Fehlinformation und Desinformation ist“ (Kap. 3).

Wardle hat eine Typologie von missverständlichen bis manipulativen Beiträgen im Netz erstellt, die einen guten Überblick über dieses breite Spektrum bietet. Die sieben Arten sind im Folgenden: Satire und Parodien, irreführende Inhalte, betrügerische Inhalte, erfundene Inhalte, manipulativ verwendete Inhalte, falscher Kontext und falsche Zusammenhänge (Porlezza 2017, Kap. 2).

Warum diese Falschinformationen erstellt und weitergeleitet werden, erklärt Eliot Higgins mit einer Aufzählung der vier „P“: Passion, Politik, Propaganda und Payment (Bezahlung) (Porlezza 2017, Kap. 2). Wardle ergänzte Higgins' Liste noch mit weiteren vier „P“: „Poor journalism“ (schlechter Journalismus), Parodieren, Provokation und Parteilichkeit (Kap. 2).

Laut Studien sind Menschen, die sich in Echokammern zurückziehen, für die oben erwähnten Typen von Falschinformationen anfälliger. Wenn man sich jedoch ausschließlich auf Informationen konzentriert, die seinen Erwartungen und Überzeugungen entsprechen, wie Porlezza formuliert, wird verhindert, dass es zu einer kognitiven Dissonanz kommt, also einem Spannungszustand, hervorgerufen durch die Diskrepanz zwischen den eigenen Überzeugungen und den wahrgenommenen Informationen (2017, Kap. 2). Dieser Prozess führt dann zu einer Radikalisierung der eigenen Position.

Angst und Wut als eingesetzte Manipulationsmittel

Rechtsextreme Menschen haben Angst um sich und um die eigene Existenz, auch in Form der folgenden Generationen. Laut Byung Chul Han lasse die *Angst um sich selbst* unbewusst eine Sehnsucht nach dem Feind erwachen (Han 2016, Kap. 2). Der Feind erscheint in imaginärer Form, er sei nämlich ein schneller Lieferant von Identität: „Der Feind ist unsere eigene Frage als Gestalt. Aus diesem Grunde muss ich mich mit ihm kämpfend auseinandersetzen, um das eigene Maß, die eigene Grenze, die eigene Gestalt zu gewinnen“ (Kap. 2). Er hebt diesbezüglich weiterhin hervor, dass auch Immigranten und Flüchtlinge in Wirklichkeit keine *Anderen*, keine *Fremden*, seien, bei denen man eine reale Bedrohung, eine wirkliche Angst empfinden sollte. Sie existiere laut Han nur im Imaginären.

Lobo spricht von Wutbürgern, die in Form von Verschwörungstheorien auf alternative Erklärungsmuster treffen. Diese Menschen seien jedoch nicht frei von Vorurteilen, sondern sie besitzen eine Form von innerer Wut, Angst oder Verlustangst. Er meint, dass soziale Medien riesige, enorm wirksame Gefühlsschleuderwerke sind, wo Emotionen statt Fakten maßgebend sind. Die Mitglieder der digitalen Gesellschaft seien „emotionaler, instinktiver, getriebener als wir bisher wahrhaben wollten“ (Lobo 2020, Kap. 3).

Ein Großteil der Falschmeldungen hat das Ziel, die Wut gegenüber einzelnen Minderheiten zu nähren und sie begünstigen letztlich die gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, bei der einzelne Bevölkerungsgruppen abgewertet werden. Wut sei laut Brodnig notwendig, um etwas wirklich bewegen zu können – sie spiele auch bei positiven Veränderungen eine wichtige Rolle, da sie Menschen nämlich aktiviere. Wie sie weiterhin betont: „Unbehaglich wird es dann, wenn Wut gezielt über benachteiligte Minderheiten geschürt und damit ein neuer Sündenbock kreiert wird, oder auch, wenn in erster Linie Empörung erregt wird, um Aufmerksamkeit zu erheischen“ (Brodnic 2018, Kap. 4).

Laut Studien werden Inhalte schneller geteilt, die mehr Emotionen hervorrufen. Auch falsche Behauptungen werden geteilt, wenn sie die richtigen Emotionen auslösen. Die amerikanischen Politologen Travis Ridout und Kathleen Searles behaupten: „Wütende Menschen klicken mehr“ (Brodnic 2018, Kap. 4). Brodnig betont weiterhin:

Alle rechtspopulistischen Parteien instrumentalisieren eine Art von ethnischer, religiöser, sprachlicher, politischer Minderheit als Sündenbock für die meisten –wenn nicht alle– aktuellen Sorgen und Probleme. Sie stellen die jeweilige

Gruppe als gefährlich dar, als Bedrohung ‹für uns›, für ‹unsere› Nation. Dieses Phänomen manifestiert sich als „Politik mit der Angst.“ (2017, Kap. 1)

Flüchtlinge stehen nicht selten im Mittelpunkt dieser Instrumentalisierungen und werden oft zum Sündenbock gesellschaftlicher Probleme gemacht.

Das Konzept der deliberativen Demokratie

Das Internet ist zweifellos ein Ort vieler Möglichkeiten: Wie man diese ausschöpft, hängt jedoch immer von dem jeweiligen Nutzer ab. Es wäre nötig, in den Schulen den richtigen Umgang mit dem Internet und das Verhalten in sozialen Medien (Stichwort: „Netiquette“) zu unterrichten. Auch laut der Ansicht von Wagner wären frühzeitige Aufklärung und Sensibilisierung wichtig, um junge Menschen zu einem sicheren Umgang mit dem digitalen Raum zu erziehen (Wagner 2020, 129).

Die Aneignung der digitalen Mündigkeit wäre jedoch nicht nur für Minderjährigen nötig: Die Realität zeigt, dass die meisten Volljährigen z.B. in den Online-Leserkomentaren eine Debattenkultur vertreten, die vielmehr emotionsbasiert als faktenbezogen oder rational ist. Tobias Zimmermann hat betont, dass Online-Leserkommentare in den Medien kontrovers diskutiert werden und die Debattenkultur im Internet selbst derzeit stark in der Kritik stehe (Zimmermann 2017, 327). Er untersucht in seinem Buch *Digitale Diskussionen* verschiedene Lesekommentare, um zu analysieren, inwieweit diese zum Konzept der Deliberation passen. Wie er ausführt, ist der Begriff der Deliberation noch ziemlich jung und wird von Landwehr auf Joseph M. Bessette und das Jahr 1980 zurückgeführt (327).

Die Theorieentwicklung sei dann vor allem mit den Namen John Rawls und Jürgen Habermas verknüpft. Besonders Habermas *Faktizität und Geltung* habe die Debatte angestoßen und inspirierte die Werke wichtiger deliberativer Autoren (327; vgl. Seyla Benhabib, James Bohman, John Dryzek, Amy Gutman und Dennis Thompson). Laut Habermas geht es hier um ein Forum, das „den Wiedereinzug interaktiver und [potentiell] deliberativer Elemente in einen unreglementierten Austausch zwischen Partnern zulässt, die virtuell, aber auf gleicher Augenhöhe miteinander kommunizieren“ (2008, 161). Mark Warren führe die wesentlichen Funktionen einer deliberativen Entscheidungsfindung in vier Stichworten aus: Deliberative Politik integriere erstens ein Mehr an Perspektiven und Informationen. Zweitens sei sie allgemein zustimmungsfähig und somit gerechter. Drittens: Deliberation stärke die individuelle und kollektive

Autonomie der Bürger als zu überzeugende Akteure, deren Meinung sich in der Entscheidung widerspiegeln. Viertens: Da die Möglichkeit besteht durch Argumente zu überzeugen, werde ein Maximum an demokratischer Legitimität erzeugt (Zimmermann 2017, 27). Damit sollte die Bereitschaft andere Argumente und schließlich Entscheidungen zu akzeptieren steigen. Laut Zimmermann müsse hier Legitimation als regulatives Ideal und nicht als Fixpunkt begriffen werden, ihre Produktion sei nämlich ein Prozess und kein ultimatives Ziel (27).

Wie Zimmermann belegt, sei die Anforderung eines maximal inklusiven Diskurses von Gleichen weiterhin nur idealtypisch denkbar und praktisch nicht vollständig umsetzbar. Eine visionierte Objektivität sei nicht möglich und menschliches Denken werde immer durch eine zuvor bestehende Meinung determiniert. „Deliberation sei als Prozess des rationalen Argumentierens zu anspruchsvoll und seine Befürworter unterschätzten das affektive und triebhafte Verhalten der Menschen“ (2017, 29).

Auch weitere Studien haben die Verstöße gegen die deliberative Norm der Egalität aufgezeigt, wie etwa die Operationalisierung von Negativität, Respektlosigkeit, Unhöflichkeit, Aggressivität oder ähnliche Handlungsformen (Zimmermann 2017, 318). Wie oben bereits erwähnt, werden Flüchtlinge oft die Objekte dieser Aggressivität. Es ist kein Zufall, dass viele Nachrichtensender zu den Artikeln über Flüchtlinge keine Kommentare zulassen. Wagner betont diesbezüglich, dass die freie Meinungsäußerung in einer liberalen Demokratie geschützt werden müsse, „das Recht auf Meinungsäußerung aber unter keinen Umständen dazu missbraucht werden dürfe, um Personen in ihrer Würde anzugreifen, um diese zu verletzen oder ihnen irgendeinen Schaden zuzufügen“ (Wagner 2020, 129). Er stellt schließlich fest, dass die Demütigungen von einzelnen Menschen oder Menschengruppen deshalb nicht akzeptiert werden dürfen, auch nicht zugunsten der Meinungsfreiheit.

Laut Zimmermann führen Online-Leserkommentare mittelbar nicht zur Egalisierung demokratischer Partizipation und Politik, sondern im Gegenteil, die bestehenden Ungleichheiten werden eher vergrößert. Seine Ergebnisse stimmen darin mit der allgemeinen Evaluation eines fortdauernden *digital divide* überein (Zimmermann 2017, 328). Er weist auch darauf hin, dass die Zahl der Stimmen in der (Netz-) Öffentlichkeit zwar steigt, trotzdem ist zu beobachten, dass die Nutzer viel häufiger negative Äußerungen und Protest belohnen. Seine Schlussfolgerung lautet folgendermaßen:

Die vorliegenden Ergebnisse zeichnen zusammengefasst ein ambivalentes Bild diskursiver Partizipation durch Online-Leserkommentare aus deliberativer

Perspektive. Sie implizieren, dass Deliberation möglich ist und stattfindet, wenn auch auf überschaubarem Niveau. Sie geben Anlass dazu, der Digitalisierung eher positive, denn negative Effekte auf die deliberative Öffentlichkeit zu unterstellen. Sie zeigen aber ebenso, dass Deliberation digital keine selbsterfüllende Prophezeiung ist und sein wird. Ohne dezidierte Förderung deliberativer Partizipation scheint sie sich nicht als dominierendes Partizipationsmotiv durchsetzen zu können und bei begrenzter Qualität zu bleiben. (331)

Fazit

Die Meinung von Lobo, laut der das Konzept der deliberativen Demokratie im sozialmedialen 21. Jahrhundert zur Erklärung der Wechselwirkung zwischen Öffentlichkeit und Politik allein weniger gut geeignet sei, wurde von Zimmermann teilweise belegt, teilweise widerlegt. Laut Lobo war nämlich nicht vorherzusehen, „mit welchem irrationalen, gefühlsgesteuerten Aberwitz heute Diskurse im Netz stattfinden“ (Lobo 2020, Kap. 3). Laut Wagner sei bezüglich der Diskussionskultur im digitalen Raum ein Umdenken in der Gesellschaft notwendig (Wagner 2020, 129). Die Verantwortung dafür liege einerseits bei den Betreibern der Plattformen, die konsequent gegen Hass auf ihren Seiten vorgehen sollten, andererseits sei es die Verantwortung jedes einzelnen Nutzers, sich aktiv für den respektvollen Meinungsaustausch einzusetzen (129). Er zieht die Schlussfolgerung, dass gegenseitiger Respekt im Umgang miteinander eine Notwendigkeit für das soziale Zusammenleben sei, online genauso wie offline.

Was Bernhard Pörksen betont, muss auch an dieser Stelle hervorgehoben werden: Demokratisches Bewusstsein lebe von der Idee der Mündigkeit und vom Aufklärungsgedanken, und sei somit zwar idealistisch, trotzdem notwendig (Pörksen 2020, Kap. 1). Wie Pörksen formuliert: „Heiner Müller hat einmal gesagt: Optimismus ist ein Mangel an Information. Manchmal mag dies zutreffen. Heute gilt jedoch umso mehr: Pessimismus ist ein Mangel an Ideen“ (Kap. 1). Die Utopie digitaler Mündigkeit und das Konzept der gelingenden Integration sind Ziele, für die es sich immer lohnt, sich zu engagieren und neue Ideen zu entwickeln.

Bibliografie

- Amman, Thomas. 2020. *Die Machtprobe: Wie Social Media unsere Demokratie verändern*. Hamburg: Edition Körber.
- Brenner, Peter. 2019. „Die neue Wissenskultur des Internets.“ In *Macht im Netz: Vom Cybermobbing bis zum Überwachungsstaaten*, herausgegeben von Philippe Wampler, 97–99. Stuttgart: Reclam.
- Brodnig, Ingrid. 2018. *Lügen im Netz: Wie Fake News, Populisten und unkontrollierte Technik uns manipulieren*. 2. Auflage. E-Book. Wien: Christian Brandstätter Verlag.
- . 2017. „Ein Sammelbecken für Populisten.“ In *Smartphone-Demokratie: #fakenews #facebook #bots #populismus #weibo #civitech*, herausgegeben von Adrienne Fischer. E-Book. Zürich: NZZ Libro.
- Grimm, Petra, Tobias O. Keber, und Oliver Zöllner, Hrsg. 2020. *Digitale Ethik: Leben in vernetzten Welten*. Ditzingen: Reclam.
- Habermas, Jürgen. 2008. *Ach, Europa: Kleine Politische Schriften XI*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Han, Byung-Chul. 2016. *Die Austreibung des Anderen: Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*. E-Book. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Lobo, Sascha. 2020. „Das Ende der Gesellschaft: Von den Folgen der Vernetzung.“ In *Schöne digitale Welt: Analysen und Einsprüche von Richard Gutjahr, Sascha Lobo, Georg Mascolo, Miriam Meckel, Ranga Yogeshwar und Juli Zeh*, herausgegeben von Bernhard Pörksen und Andreas Narr. E-Book. 2020. Köln: Halem.
- Porlezza, Colin. 2017. „Journalismus zwischen Fake News, Filterblasen und Fact-Checking.“ In *Smartphone-Demokratie. #fakenews #facebook #bots #populismus #weibo #civitech*, herausgegeben von Adrienne Fischer. E-Book. Zürich: NZZ Libro.
- Pörksen, Bernhard, und Andreas Narr, Hrsg. 2020. *Schöne digitale Welt: Analysen und Einsprüche von Richard Gutjahr, Sascha Lobo, Georg Mascolo, Miriam Meckel, Ranga Yogeshwar und Juli Zeh*. E-Book. Köln: Halem.
- Wagner, Tino. 2020. „Verletzungen und Übergriffe: Cyber-Mobbing und andere Formen von Online-Gewalt.“ In *Digitale Ethik: Leben in vernetzten Welten*, herausgegeben von Petra Grimm, Tobias O. Keber und Oliver Zöllner, 121–133. Ditzingen: Reclam.
- Zimmermann, Tobias. 2017. *Digitale Diskussionen. Über politische Partizipation mittels Online-Leserkommentaren*. Bielefeld: transcript Verlag.

Ökogedächtnis für die Zukunft Religiöser Environmentalismus und ökologische Befreiungstheologie (BELT)*

Die schwarze ökologische Befreiungstheologie (BELT) wird als eine Erweiterung der schwarzen Befreiungstheologie angesehen, die nach den 1960er Jahren der Durchsetzung bürgerrechtlicher Ziele im Bereich der Theologie diente. Sie wurde wegen der engen Fokussierung, durch die Vernachlässigung beispielsweise des Gender im theologischen Diskurs, oder des engen Verständnisses des schwarzen Selbst kritisiert. Aber die schwarze Befreiungstheologie hat sich weiterentwickelt, sich der Öko-Theologie geöffnet und eine vielschichtigere Sicht auf die afroamerikanische Kultur angenommen. Dianne Glave stellt fest,

die Schichten der Ökotheologie darüber unterrichten, wie Afroamerikaner die Erde, die Naturgüter („Ressourcen“) und die Menschen sehen und behandeln; Schöpfungspflege aus dem Buch Genesis; Herrschaft über die Erde und ihre Güter—eine afrikanische Ökotheologie parallel zur Schöpfungspflege und eine afroamerikanische Ökotheologie, einer ihrer Zweige ist die Schwarze Ökologische Befreiungstheologie (BELT). (2017, 86)

Glaves Definition von BELT offenbart die historisch enge Beziehung der Afroamerikaner zur Natur, was gleichzeitig auf dessen Einbettung in das kulturelle Gedächtnis der Afroamerikaner hinweist.

Der vorliegende Aufsatz versucht, die wichtigsten Grundsätze von BELT in Glaves Werken zu untersuchen, da sie mit der Erinnerung an schwarze Umweltschützer in Verbindung steht und den religiösen Environmentalismus der Schwarzen auslöst. Außerdem zeigt sie die Verbindung zwischen schwarzem Ökogedächtnis und spezifischer Befreiungsethik und präsentiert ein „Modell der christlichen Selbstermächtigung für Umweltgerechtigkeit“ (Glave 2006, 189).

* Dieser Artikel wurde von dem „János Bolyai“ Forschungsstipendium der Ungarischen Akademie der Wissenschaften unterstützt.

Schwarzer religiöser Environmentalismus

Als ein Zweig der afroamerikanischen Ökotheologie, kann BELT als formalisierter Ausdruck des schwarzen religiösen Umweltschutzes angesehen werden, aber genauer gesagt und über den Versuch hinaus, sich als Theologie zu konstituieren, rückt sie das ethische und soziale Engagement des religiösen Umweltschutzes der Afroamerikaner „zum Zwecke der Mobilisierung für Umweltaktivismus,“ der, wie Elonda Clay behauptet, allzu oft übersehen wurde (2011, 161), in den Vordergrund.

In der Tat bietet der religiöse Umweltschutz im Allgemeinen eine spirituelle Agenda, um „eine ökologisch begründete und harmonisch ausgewogene Spiritualität“ zu etablieren (King 2006, 81) und als „Gegenbewegung in der Spiritualität beschreibt [sie] Ansätze, die alternative Lösungen für bestehende soziale und religiöse Machtstrukturen bieten“ (Bekker 2012, 76). Die Definition von Corné J. Bekker weist auf die Dualität hin, die dem religiösen Umweltschutz innewohnt: Ihre spirituelle Ausrichtung zielt darauf ab, tiefere transzendente Wahrheiten zu offenbaren und sich gleichzeitig als Kritik, sowohl durch Differenz und Distanzierung als auch durch seine Konstitution als soziale Gerechtigkeit zu positionieren. Wie auch Roger S. Gottlieb behauptet, „Ein Kennzeichen des religiösen Umweltschutzes ist die tiefe Verpflichtung, den Wert des ganzen Lebens anzuerkennen. [...] Ein weiterer entscheidender Aspekt des religiösen Umweltschutzes ist die Entwicklung einer Perspektive der Umweltgerechtigkeit“ (2006, 125). Der schwarze religiöse Environmentalismus beinhaltet von Natur aus das Segment der sozialen Gerechtigkeit als „auferlegtes Erbe.“ Wie Clay uns erinnert,

Umweltrassismus und der Kampf für ökologische Gerechtigkeit sind aufgezwungene Erbschaften. Sie sind das Ergebnis jahrhundertelanger systematischer Ausbeutung von Land und natürlichen Ressourcen, und menschlicher Arbeit sowie das Ergebnis christlicher Komplizenschaft mit Sklaverei und Rassismus, ökologischem Imperialismus und der von der Regierung genehmigten Enteignung von Land, das von kulturellen und rassischen /ethnischen „Anderen“ bewohnt wird. (2011, 162)

Robert D. Bullard und andere haben treffend demonstriert, dass die Schnittstelle zwischen Rasse, Klasse und Umwelt das Schicksal der Afroamerikaner seit der Ankunft schwarzer Sklaven in Amerika bestimmt hat. Einerseits haben sie bewiesen, dass es „die grundlegende Verbindung von Ort und Rasse in der amerikanischen Kultur“ gibt (Gerhardt 2002, 521), denn Sklaverei bedeutete die Entwurzelung aus einem Raum und die

Einfügung in einen anderen mit der Folge „einer Entfremdung einer landlosen Rasse vom Land“ (Stoll 2006, 160), und, dass Afroamerikaner in Räume gedrängt wurden, die Rassengrenzen abgrenzten. Andererseits ist es offensichtlich, dass trotz der Entfremdung eine inhärente Verbundenheit mit der Umwelt durch „transportierte Landschaften“ (Clay 2011, 155), und durch ein afrikanisches kosmologisches Verständnis aufrechterhalten wurde (Gundaker 1994, 195).

Was die primäre Sorge um rassische und soziale Fragen angeht, scheinen sich Afroamerikaner wenig um ökologische Fragen gekümmert zu haben (Walker 2004, 249). Die offensichtliche Distanzierung vom *Mainstream-Environmentalismus* ist auf die entfremdenden Auswirkungen von Sklaverei und Segregation zurückzuführen, was ihnen das Gefühl gab, dass „dieses Land nicht ihr Land war“ (Stoll 2006, 160). Auch Theodore Walker Jr. weist darauf hin, dass Afroamerikaner es schwierig gefunden haben, sich mit den Zielen der Umweltbefürworter für die „rassischen und rassistischen Aspekte des modernen, weißen ökologischen / Tierrechts-Denkens“ zu identifizieren (2004, 249). Wenn Shamara Shantu Riley jedoch im Allgemeinen über Ökofeminismus spricht, liegt es an der fehlenden Fokussierung auf „die historischen Zusammenhänge zwischen Klassismus, weißer Vorherrschaft und Umweltzerstörung“ (2004, 373), dass sich Afroamerikaner von der Umweltbewegung distanziert haben. Wie Karen Baker-Fletcher schmerzhaft ausdrückt,

Es gibt tiefgreifende historische Gründe für diesen Verdacht und dieses Misstrauen; wenn wir jedoch nicht bereit sind, zuzuhören und über diese Themen schweigen, verstärken wir unsere eigene Unterdrückung. Wir verstärken die Vermutung, dass wir überflüssig sind, nichts sind, weil es so aussieht, als ob es uns egal wäre. Wenn wir schweigen, sind es nur wir, die wissen, dass sie uns wichtig sind, dass wir es satt haben, Familienmitglieder an Krebs zu verlieren. Wir kümmern uns stillschweigend darum, aber der Tanz der Entbehrlichkeit geht weiter. (2004, 388)

Der schwarze, religiöse *Environmentalismus* legt aber nahe, dass der *Environmentalismus* aus zwei Gründen tief in der afroamerikanischen Kultur verankert ist. Mit einer (religiösen) Weltanschauung—einschließlich der traditionellen, afrikanischen Moralverpflichtung, „zum Wohlergehen des zukünftigen Lebens beizutragen“ (Walker 2004, 251)—und mit dem Verständnis und der Kenntnis der aus Afrika transportierten Umwelt, konnte die Entfremdung in Wohnort verwandelt werden, was eine ethische Sicht der Umwelt hervorrief, die durch afroamerikanische Religiosität zum

Ausdruck kam. Bei der Diskussion über die Bedeutung der schwarzen Kirche in der Bewegung für Umweltgerechtigkeit, weist auch Mark Stoll auf die entscheidende Wechselbeziehung zwischen Religion, einer ethisch definierten Selbstachtung und der Umwelt hin: „[Afroamerikaner] haben durch ihren gemeinschaftlichen Sinn für soziale Ethik und Moral die Möglichkeit erhalten, toxische Bedrohungen für ihre Gemeinschaften zu konzipieren, zu identifizieren und anzugreifen“ (2006, 163).

Die „gemeinschaftskooperative Aktivität“ (Arp und Boeckelman 1997, 258), die die afroamerikanische Religiosität und formell die schwarze Kirche charakterisiert, beweist, „dass die Religion ein Faktor für die Erklärung des schwarzen Umweltaktivismus ist“ (1997, 263). Das durch Religiosität veranlasste Umweltdenken hat einen Aktivismus ausgelöst, der vor allem in die schwarze Kirche eingebettet ist. Es trifft zwar zu, dass die afroamerikanische Bewegung für Umweltgerechtigkeit ihre Wurzeln unmittelbar im Bürgerrechtsaktivismus hat (Melosi 2006, 123), genau wie im Fall der Bürgerrechtsbewegung selbst, es sind jedoch die schwarze Kirche und Religiosität, die als Hintergrund für den schwarzen Umweltschutz dienen. Wie auch Stoll behauptet, „Durch die Förderung der bürgerlichen Kultur und einer oppositionellen Mentalität stärkten die schwarzen Mainstream-Kirchen die Gläubigen, indem sie ihr Selbstwertgefühl förderten und den politischen und wirtschaftlichen Aktivismus innerhalb des Systems förderten und erleichterten“ (2006, 155).

BELT repräsentiert und erschließt den schwarzen religiösen Umweltschutz, indem sie an ein jahrhundertealtes Erbe anknüpft und es fortführt. Sie stärkt die schwarze Moral als soziale Moral (siehe Stoll 2006, 158), indem sie Umweltfragen zu einer Bürgerrechtsfrage macht. Aus diesem Grund, nach Bekkers oben erwähnter Definition, die den religiösen Umweltschutz außerhalb der Mainstream-Umweltdiskurse platziert, ist BELT als „subalternen Umweltschutz“ (Clay 2011, 163) nicht in erster Linie ökozentrisch, sondern anthropozentrisch (Melosi 2006, 123).

Schwarze ökologische Befreiungstheologie (BELT)

Glave erwähnte BELT erstmals 2004 in einem Artikel in Griot mit dem Titel „Black Environmental Liberation Theology: The Historical and Theological Roots of Environmental Justice Activism by the African American Church.“ Spätere Versionen bilden Kapitel („Environmental Justice: Free to Breathe“ in *Rooted in the Earth* [2010a] und „Black Environmental Liberation Theology“ [2006]) und haben Eingang in die Anthologie von Hopkins

and Thomas [2010] gefunden; sie behalten jedoch die Hauptschwerpunkte des originalen Artikels, aber die umfassenden Bände enthüllen ihre ökowomanistische Philosophie und das Verständnis des Umweltkontextes im 21. Jahrhundert tiefer. Die Kapitel über Umweltrassismus, gelegentlich auf identische Abschnitte gelehnt, präsentieren eine kurze Geschichte der afroamerikanischen Umweltbewegung aus dem 20. Jahrhundert, und zentrieren so durchgehend den gleichen Gedanken: Am Ende des 20. Jahrhunderts scheidet der afroamerikanische Aktivistengeist aus, oder besser gesagt; er kommt als *Black Environmental Liberation Theology* (BELT) zum Vorschein. BELT wird als Ausläufer der schwarzen Befreiungstheologie identifiziert und als solches, versucht sie, sich durch eine duale Strategie in Bezug zu ihr zu etablieren. Einerseits plädiert Glave für eine afroamerikanische Tradition der Umweltgerechtigkeit, die bis ins frühe 20. Jahrhundert zurückreicht, als die Proteste eine indirekte Umweltschutz-Grundlage hatten. Die frühen Bürgerrechtsaktivisten hatten möglicherweise keine spezifischen Umweltfragen auf ihrer Agenda, aber der Kampf gegen Rassismus beinhaltete Fragen des Wohnens, der Arbeitsbedingungen oder des Schutzes ungleicher Individuen. Auf der anderen Seite enthüllen die Einbettung von BELT in die Theologie der schwarzen Befreiung, und die Verbindung mit einer Spiritualität, die von ökologischen Vorfahren geprägt ist, eine Erinnerung an den Umweltschutz /Environmentalismus in der afroamerikanischen Gemeinschaft, die sich mit dem schwarzen religiösen Umweltschutz verbindet und auf die Zeit vor dem Bürgerrechtsaktivismus im 20. Jahrhundert verweist.

Es wäre falsch, den afroamerikanischen Umweltschutz—und eigentlich BELT—an ein bestimmtes Datum zu knüpfen. Wie sie in anderen Kapiteln betont: Was im späten 20. Jahrhundert unter ethischer Landwirtschaft verstanden wird, war ein charakteristisches Merkmal afrikanischer Agrarpraktiken (Glave 2003, 401), von denen viele in Amerika von afrikanischen Sklaven und ihren Nachkommen in Erinnerung gerufen und verwendet wurden. Wie Kimberley Ruffin argumentiert; ökologische Vorfahren sind diejenigen, „die positive Auslegungen der humanen Biodiversität erfahren [. . .]; deren körperliche, botanische und Jagdfähigkeiten unschätzbare Unterstützung bieten; und die Gemeinsamkeiten mit der nichtmenschlichen Natur und anderen marginalisierten Völkern suchen“ (2010, 85). Es muss jedoch beachtet werden, dass für Befreiungstheologen der soziale und kulturelle Kontext bei der Interpretation irgendwelches Phänomens hervorgehoben wird, und auf diese Weise mag die Nicht-Problematisierung der Ethik anhand des Kontexts der Epoche gelegentlich

so klingen, als würde man aktuelle Ideen in andere Zeiten und Regionen übertragen—eine rückwirkende Strategie, die „der konstruktiven Funktion der positiven Gruppenidentität dient“ und in der Gegenwart „Bedeutung und Realität schafft, die auf einer Verbindung zu Ort basieren“ (2010, 114–115).

Denker wie Robert D. Bullard behaupten, dass es „einen klaren Zusammenhang zwischen Bürgerrechten und Umweltgerechtigkeit“ gibt (1994, 5). Damit wird behauptet, dass Bürgerrechtsaktivismus von Natur aus Umweltgerechtigkeitsfragen mit sich bringt. Auf diese Weise war der Kampf der Afroamerikaner für Bürgerrechte von Anfang an eng mit dem Gedanken der Umweltgerechtigkeit verbunden. Der Zusammenhang ist offensichtlich: Wie Bullard und Beverly Wright behaupten, „Nicht alle Gemeinschaften sind gleich, und daher erhalten einige mehr als ihren gerechten Anteil an den Vorteilen oder Wohneinrichtungen, während andere mehr als ihren gerechten Anteil an den Kosten oder Unannehmlichkeiten erhalten. Rasse, Klasse, Geographie und politische Macht mildern die Verteilung von Nutzen und Kosten“ (2009, 3). Was in erster Linie Bürgerrechtsfragen überhaupt mit Umweltkämpfen verbindet ist, dass Minderheiten und benachteiligte Gruppen häufig „an Orte abgedrängt werden, die geographisch gefährdeter sind“ (2009, 11). Dabei ist die Umwelt als Ort und ihr Gedächtnis mit sozialen, politischen und rassistischen Diskursen verflochten. Aus der Sicht von Glaves religiösem Engagement für Umweltgerechtigkeit, war der afroamerikanische Aktivismus bis zur Bürgerrechtsbewegung maßgeblich in religiöse Diskurse eingebettet und ist es in vielerlei Hinsicht auch geblieben. Was die Bewegung für Umweltgerechtigkeit betrifft, identifiziert Glave insbesondere die Rolle von Martin Luther King Jr. beim Streik der Sanitärarbeiter in Memphis im Jahr 1968 als Schwerpunkt des afroamerikanischen Umweltaktivismus (2004, 64)—auch um die Einführung von BELT zu validieren. Die Belastung durch Abfall und Kontamination machte Sanitärarbeiter zu einer gefährdeten Gruppe, die an Infektionen und verschiedenen Krankheiten litten. Darüber hinaus weist „ein ungesundes Arbeitsumfeld als Subtext“ (Glave 2010a, 131) auch auf die begrenzten Arbeitsmöglichkeiten für Afroamerikaner hin.

Durch den *National Black Church Environmental and Economic Justice Summit* im Jahr 1993 begründet Glave direktere Wurzeln von BELT, die darauf abzielte, die „Ungleichheit des Schutzes zu bekämpfen und sich für Umweltgerechtigkeit einzusetzen“ (Bullard 1994b, xviii). In den 80er Jahren gab es mehrere Proteste wegen Umweltfragen (siehe Bullard 1994a, 5–6), was 1991 zum überaus wichtigen *First National People of Color Environmental Leadership Summit* führte, der als Hintergrund für den Gipfel 1993 diente. Der Gipfel von 1991 entstand aus der Notwendigkeit einer „multirassischen

Bewegung“ (Chavis zit. in Grossman 1994, 273) mit der Absicht, die radikalen, rebellischen *Grassroot*- Organisationen fortzusetzen (Huss, Stretesky, und Lynch 2012, 796). Er nahm die „Grundsätze der Umweltgerechtigkeit“ an. Wie in der Präambel geschrieben steht:

WIR, DIE MENSCHEN VON FARBE, die sich versammelten auf diesem multinationalen People of Color Environmental Leadership Summit, um eine nationale und internationale Bewegung aller Menschen von Farbe aufzubauen, um die Zerstörung und Einnahme unseres Landes und unserer Gemeinschaften zu bekämpfen, um hiermit unsere spirituelle gegenseitige Abhängigkeit von der Heiligkeit unserer Mutter Erde wiederherzustellen; jede unserer Kulturen, Sprachen und Überzeugungen über die natürliche Welt und unsere Rolle bei der Selbstheilung zu respektieren und zu feiern; um Umweltgerechtigkeit zu gewährleisten; wirtschaftliche Alternativen zu fördern, die zur Entwicklung umweltfreundlicher Lebensgrundlagen beitragen würden; und um unsere politische, wirtschaftliche und kulturelle Befreiung zu sichern, die uns seit über 500 Jahren der Kolonisierung und Unterdrückung verweigert wurde, was zur Vergiftung unserer Gemeinschaften und unseres Landes und zum Völkermord an unseren Völkern führte, bestätigen und übernehmen diese Grundsätze. („Principles of Environmental Justice“ 1991)

Der Gipfel von 1993 beabsichtigte, Umweltgerechtigkeit auf der Grundlage besagter „Grundsätze“ in sein Handeln zu integrieren und einen dementsprechenden Aktionsplan auszuarbeiten: „Wir, die Führer der afroamerikanischen Kirche, die uns seit jeher für Gerechtigkeit einsetzen, bekräftigen die Einheitlichkeit des Lebens und engagieren uns für die Konvergenz von Gerechtigkeit und Umweltfragen, die entscheidende Fragen über Leben und Tod für unsere Kirche und unsere Gemeinschaft sind“ (zit. in Pinn 2002, 86–87). Der Aktionsplan folgt dicht an den „Grundsätzen“ und sieht Initiativen, Beteiligung, Herausforderung, Vernetzung, Bildung und lokale Hilfe vor, die von schwarzen Kirchen umgesetzt werden sollen.

Die erweiterte 15-Punkte-Agenda von BELT als Initiative ist stark auf die „Prinzipien“ des Gipfels von 1991 und die Bestrebungen des Gipfels von 1993 zurückzuführen. Glave platziert den Aktionsplan in ein multikulturelles und multiethnisches Umfeld, in dem die Arbeit mit anderen Menschen, auch mit Weißen, möglich ist—ein Grundsatz, dem James H. Cone skeptisch gegenübersteht; daher befürwortet sie eine intra- und interkommunale Vernetzung und Koalition aufgrund eines autonomen afroamerikanischen Selbst. Das bedeutet, dass die Aneignung von Werkzeugen, Aktivismus und

Strategien auf der Grundlage situativer Bedürfnisse und zur Unterstützung des afroamerikanischen Selbst erfolgen sollte. Demnach soll BELT, die traditionell und zugleich innovativ ist, ihren auf der *Grassroots*-Bewegung basierenden und holistischen Charakter bewahren.

Durch die Betonung von Theologie und Geschichte stellt Glave eine Verbindung zu einer Tradition des afroamerikanischen Aktivismus und zur schwarzen Befreiungstheologie her. Einerseits will Glave BELT gegenüber der Theologie verankern, indem sie sie theologisch durch die „Sprache der Theologie“ rechtfertigt (Glave 2006, 190), d. h. das schwarze Umweltdenken basiert auf Bibelstellen, die eine umweltbewusste und antirassistische Sprache unterstützen. Absätze, die Gleichheit, Gerechtigkeit und den Aufschwung der Unterdrückten fördern, dienen der Etablierung eines theologischen und ideologischen Hintergrunds, was dazu beitragen kann, auf umweltschädliche Probleme abzielen und den Zusammenhang von Rassen- und Umweltproblemen in einem Diskurs in den Vordergrund zu rücken. Die Anwendung einer eigenständigen Sprache „zusammen mit dem theologischen und historischen Rahmen von BELT“ (2006, 197) stärkt einen eigenständig-distinktiven Ansatz und partikularisiert die Gemeinschaft.

Andererseits versucht sie auch, BELT in engem Zusammenhang mit der schwarzen Befreiungstheologie zu positionieren. Die schwarze Theologie, die sich nach der Bürgerrechtsbewegung entwickelte, kann als eine Erweiterung der Bewegung in den Bereich der Theologie, aber auch als Versuch betrachtet werden, die Krise zu überwinden, die durch die Enthauptung der Bewegung durch Kings gewaltsamen Tod verursacht wurde. Die frühen Werke von Cone etablieren eine formale systematische schwarze Theologie, in deren Mittelpunkt die schwarze Interpretation der Bibel steht, wie sich das aus dem gesellschaftspolitischen Kontext in Amerika ergibt. Als Theologie der Armen und Unterdrückten, beabsichtigt sie einen theologischen Weg zu bereiten, um die biblische Botschaft zurückzugewinnen, auf die Bedürfnisse der Afroamerikaner einzugehen und die Unterdrückung mit theologischen Mitteln zu bekämpfen. In einem späteren Essay mit dem Titel „Whose Earth Is It Anyway?“ thematisiert Cone die Umweltgerechtigkeit (2000), indem sie Rassismus und Umweltfragen miteinander verknüpft und sich die schwarze Theologie dadurch gegenüber der Umweltgerechtigkeitsbewegung öffnet. Glave, die die Verbindung zu Cones Denken anerkennt, bettet BELT in die Tradition der Befreiungstheologie ein; erfrischenderweise vermeidet sie jedoch die Falle, in die Cone tappt, indem sie auf ontologischer Schwärze besteht, worin „Unterdrückung für die Selbstoffenbarung der Unterdrückten erforderlich ist“ (Anderson 1995, 87) und die Zusammenarbeit mit Weißen

praktisch verweigert wird. Während Glave im Wesentlichen Cones Befreiungsethik und -methodik übernimmt, indem sie schwört, den Umweltrassismus von einem Standpunkt aus zu bekämpfen, der an Cones Widerstand erinnert, beschränkt sie ihren Aktivismus nicht nur auf die Vernetzung innerhalb der Gruppe, sondern sieht eine Zusammenarbeit, über ethnische und rassische Grenzen hinweg, vor. Sie stellt fest: „Afroamerikaner in der Kirche sind dazu berufen, in einer multikulturellen Welt, in der auch Weiße vertreten sind, zu agieren und zu dienen. Darüber hinaus sind Afroamerikaner nicht isoliert und Teil einer Gemeinschaft, zu der auch Weiße gehören—von denen einige rassistisch sind—, die über große wirtschaftliche, soziale und politische Macht verfügen“ (2006, 197). Sie stellt sich eine Koalition mit Mainstream-Organisationen vor, um „organisatorische, strategische Planungs- und Managementinstrumente zu kooptieren“ (2006, 197), und um diese Organisationen dazu zu drängen, „ein ganzheitlicheres und gerechteres Verständnis des Umweltschutzes zu entwickeln, das für die afroamerikanische Gemeinschaft relevant ist“ (2006, 198).

Die Kritik an den weißen Mainstream-Umweltschützern rückt in den Vordergrund, wenn die spezifischen Probleme afroamerikanischer Umweltaktionen angesprochen werden. Sie wiederholt die Skepsis des Gipfels von 1993 (2006, 196); nämlich, dass sich die Sorge der Mainstream-Umweltschützer um globale Probleme dreht und bestimmte Probleme der Afroamerikaner ignoriert. Dieser Gedanke wird in ihrer Agenda wiederholt, wenn sie darauf besteht, „sich besonders auf kritische Umweltprobleme zu konzentrieren“ (2006, 197).

Die Vernachlässigung schwarzer Umweltprobleme durch Mainstream-Umweltschützer und Umweltrassismus führten dazu, dass sie ihr Hauptaugenmerk auf die afroamerikanische Gemeinschaft richtete, wo sie den „selbstlosen christlichen Dienst für Umweltgerechtigkeit in der afroamerikanischen Gemeinschaft“ befürwortet (2006, 198). Sie unterstützt zwar „die Mischung von traditionellem und modernem Aktivismus“ (2006, 198), wiederholt jedoch ihre Herangehensweise des traditionellen Gemeindeaufbaus durch religiös-kulturelle Bewusstseinsbildung, die charakteristisch für die Schwarze Kirche ist. Darüber hinaus ermöglicht die Fokussierung auf die Gemeinschaft die lokale Umsetzung des „Erbes des Widerstands, welches Basisaktivismus, Spiritualität und Organisation verbindet“ (Glave 2010a, 138).

In der Erde verwurzelt: BELT, Ethik und Ökologedächtnis

Neben eines Versuchs, einen theologischen Diskurs zu formalisieren und innerhalb der afroamerikanischen Gemeinschaft eine Agenda zum Kampf für Umweltgerechtigkeit auf den Weg zu bringen, enthüllt BELT auf eindrucksvolle Weise die Bemühungen, den Kampf für Bürgerrechte in einem Bereich neu zu definieren, der den Afroamerikanern nahesteht. Die Taktik von Glaves, ihre Umwelttheologie in eine Geschichte des Widerstands und eine Erinnerung an einen tief verwurzelten Umweltschutz einzubetten, während sie mit der schwarzen Theologie in Verbindung gebracht wird, um ihre ethische Darstellung zu validieren, repräsentiert einerseits die Furchtbarkeit des sich entwickelnden Ausblicks aber vor allem auch eine Erinnerung an die Umwelt als Ort der Unterdrückung und des Widerstands. Was die beiden Lehren verbindet, ist die afroamerikanische Handlungsmacht, die vom Theologen durch eine spezifische Befreiungsethik aufrechterhalten wird, die sich dem Umweltrassismus widersetzt und Afroamerikaner von ökologischen Ungerechtigkeiten befreit. Glaves Standpunkt spiegelt den von Katie Cannon wider:

Befreiungsethik entlarvt, demaskiert und stellt die in einer bestimmten Gesellschaft wirksamen Ideologien, Theologien und Wertesysteme [...] durch die Analyse der etablierten Machtverhältnisse, die kulturelle, politische und wirtschaftliche Voraussetzungen bestimmen, und durch die Bewertung der legitimierenden Mythen, die die Durchsetzung solcher Werte sanktionieren, [...] klar, damit wir zu verantwortungsvollen Entscheidungsträgern werden, die sich strukturelle und systemische Alternativen vorstellen, die unser aller Wohlergehen berücksichtigen. (1995, 138)

Für Glave ist die Kritik am Umweltengagement nicht nur eine Kritik an ungerechten Praktiken, sondern die des gesamten Systems, in dem die Ungerechtigkeit auftritt. Wie auch Enrique Dussel behauptet: „Befreiungsethik entsteht als eine Theorie, der eine Praxis, die dem System als Ganzes entgegengesetzt ist, vorausgeht und von dieser gefordert wird“ (1988, 237). Glaves Ethik, die die Handlungsmacht vertritt und fördert, versucht, systematische Ungerechtigkeiten aufzudecken, die „absichtlich oder passiv“ eine Bedrohung darstellen (Glave 2006, 190), dabei identifiziert sie BELT als Teil des befreienden Rahmens, der der afroamerikanischen Kultur immanent ist, und mit dem afroamerikanischen Umwelterbe verbunden ist. Aufgrund ihrer Einführung in BELT, basiert ihre Befreiungsethik auf afroamerikanischen Widerstandstraditionen, schwarzer theologischer Ethik und in jüngerer Zeit, auf der Ethik der Umweltgipfel von 1991 und 1993.

Die fiktiven Vignetten in Glaves späterem Werk, *Rooted in the Earth: Reclaiming the African American Environmental Heritage* (2010), veranschaulichen, wie sich die Befreiungsethik in BELT in ihrer Erinnerungsarbeit ausscheidet. Mit der Absicht, „die historische Perspektive des Buches genießbarer zu machen“ (Glave 2010b), liefern sie eine mnemonische Darstellung der Vielschichtigkeit des afroamerikanischen Naturerlebnisses, während sie ihre BELT-Ethik entfalten, indem sie einen Kontext für ihr Denken bieten, der ihre ökologischen Ideale umfasst. In den Vignetten erstellt sie eine Genealogie der afroamerikanischen Abstammung durch die Art und Weise, wie die Vorfahren einer afroamerikanischen Familie mit dem Land umgehen. Ihr Vorfahre Minkah „einst frei in Afrika, ‚bewährt‘ in Jamaika und [dann] versklavt in Alabama“ (2010a, 43) stellt sowohl die Verbindung zu einem afrikanischen Erbe, als auch die traumatische Erinnerung an den transatlantischen Sklavenhandel durch seine Reise nach Amerika dar. Da sein Name „Gerechtigkeit“ bedeutet, deutet er auf die Verkörperung eines unbefleckten und verbindlichen Befreiungskampfes sowie eines authentischen afrikanischen Erbes, an der Schnittstelle von spiritueller und ökologischer Einbettung, hin. Im Schatten des Waldes (57) träumt die Prophetenfigur Minkah, d.h. Joseph in der neuen Welt, davon, Priester in Afrika zu sein, und „in der Dunkelheit des Waldes“ widersetzt er sich der Unterdrückung, indem er wegläuft und „sein Volk zur Andacht in die Laube winkt“ (59). Die Vignetten enthalten relevante Themen, die in das kulturelle Gedächtnis der Afroamerikaner, von der *Middle Passage* bis zur für Glave hoffnungsvollen, triumphalen Obama-Ära eingeflossen sind. Minkahs Ideale prägen sich auf diese Weise in späteren Generationen durch die Arbeit auf dem Land, Rassenunterdrückung, die Kultivierung eines „heiligen bewaldeten Heiligtums“ (73) und Gärten aus. Wichtig ist, dass sich eine weibliche Nachfahrin während ihres Studiums an einer schwarzen Hochschule ihrer erneuten Verbindung zu ihrer kulturellen Identität, durch die Verbindung zum Land und seinen ethischen Geboten, bewusst wird: „Sie erinnert sich an ihren Vorfahren Yooku, einen afrikanischen Priester, der Kräuter auf dem Land sammelte, und an ihre Großeltern Albert und Marie, die in Louisiana auf den Feldern arbeiteten. Es scheint Anabel, dass die Verbindung ihrer Familie mit dem Land den Kreis vollendet hat, da sie lernt, wie man über die Natur lehrt“ (105). Über den Verweis auf Anabels Studien über die Schule hinaus, bietet das Erlernen des Lehrens einen Eingriff in ein breiteres Verständnis der afroamerikanischen Herangehensweise zur Natur, d.h. durch Identität und Erinnerung, wenn Minkahs prophetisches Erbe des Lehrens und Führens in Michelle Obama, die „den Mantel übernimmt,“

ihre volle Reinkarnation findet (114). Die Befreiungsethik, zu der sich Glave bekennt, verbindet Spiritualität und Befreiung in der und durch die Umwelt. Eine spätere Vignette belegt weiter, dass Glave die Verbindung von Bürgerrechten mit der Umweltverschmutzung eines petrochemischen Unternehmens (127) beweist, das in ihrer Ethik die Befreiung der Umwelt tatsächlich die Befreiung des afroamerikanischen Selbst bedeutet.

Nach Tim Gorringes Einschätzung hat die Befreiungsethik drei Säulen: Praxis, soziale Analyse und „Appellation an die Heilige Schrift“ (2001, 131). Glaves Einführung in BELT befürwortet die Anwendung biblischer Sprache und beruft sich auf Bibelstellen, die den „Dienst an den Armen und Besitzlosen“ [in] einem biblischen Modell zur Linderung der Lage unterdrückter Afroamerikaner rechtfertigen“ (Glave 2004, 62), sowie Ideale von Kirchenführern festlegt (einschließlich des zur *Nation of Islam* konvertierten, später sunnitischen Muslims Malcolm X in der Version ihres Textes von 2004), deren Persönlichkeit und Lebenswerk die prophetische Tradition zum Ausdruck bringen. Ganz nach Cannons Vorbild zielt ihre 15-Punkte-Aktionsagenda darauf ab, eine Praxis der Entlarvung durch *Grassroots*-Aktivismus zu etablieren, und ihre Liste von Ereignissen, die die jüngste Geschichte des afroamerikanischen Umweltprotests beleuchten, spiegelt ihre soziale Analyse des „Umweltrassismus von Euro-Amerikanern [mit] biblischen, historischen und zeitgenössischen Ursprüngen“ (2004, 63) wider.

Durch die Gedächtnisspuren der Vignetten setzt Glave ihre BELT in die Praxis um, indem sie auf den Spuren von Toni Morrison (1995) und Alice Walker (1983) wandelt und so auf die womanistische Methodik des Erinnerns baut. Dabei beharrt sie auf einer afrikanistischen Religiosität sowie Ökospiritualität, die gleichzeitig fragmentiert dargestellt werden, da sie zu Beginn jedes Kapitels in den Text eingefügt werden. Sie macht den Text lebendiger, indem sie auch auf das Wesen ökowomanistischer Erinnerungsarbeit hinweist: Die Erinnerung an Gedächtnisspuren verweist auf die Fragmentierung des Gedächtnisses selbst, während die Analyse das Gedächtnis anspricht, da sie dieses aufrechterhalten und einen zusammenhängenden Rahmen für das Gedächtnisnarrativ bieten kann. Als religiöse Denkerin bettet sie ihr ökologisches Denken in die Theologie der schwarzen Befreiung, aber allgemeiner, in eine afroamerikanische Umweltradition ein, die sie eindringlich einsetzt, um brennende Probleme in der afroamerikanischen Gemeinschaft anzugehen—ein Schritt, der für religiösen Aktivismus nicht untypisch ist. Wie Bekker betont,

Religiöse Führer leiten, indem sie die zentralen Wahrheiten bestehender Traditionen *bekräftigen*, ihr Ziel ist es, diese Wahrheiten innerhalb der Gemeinschaft durch einen Prozess vorbildlichen Verhaltens zu *radikalisieren*, sie *ritualisieren* die Wahrheiten in Gesetzeskodizes und heiligen Ritualen, und sie eröffnen den Anhängern neue Möglichkeiten, auf den ursprünglichen Ruf zu reagieren, in Systemen der Reaktionsfähigkeit eine Führungsrolle zu übernehmen. (2012, 78)

So wie ihr BELT-Programm ein programmatisches Verhalten einbalsamiert und anregt, was nicht nur einem ökologischen Zweck dient, sondern auch die afroamerikanische Gemeinschaft wiederbelebt, beschwört ihre Ethik der Gemeinschaft in *Rooted in the Earth* eine „befreiende Dimension der Armut“ (Gorringe 2001, 135), die den Armen eine „messianische Rolle“ zuschreibt (131) und ihnen damit eine einzigartige Authentizität verleiht, die auf „Gerechtigkeit, Basisaktivismus, Spiritualität und Organisation“ basiert (Glave 2006, 199). Sie initiiert BELT als „Speerspitze der Reform“ (199) und scheint in ihrem Buch dasselbe zu versuchen: D.h. die „fragmentierende und transformierende“ schwarze Kirchentradition (Stoll 2006, 163) und die der Gemeinschaft zu erlösen, indem sie eindeutig auf ein und dasselbe Ziel hinarbeitet: Sowohl in ihren Analysen als auch in den Vignetten bekräftigt sie den schwarzen religiösen Umweltschutz, erwirkt Bewusstseins-schaffung durch Erinnerung, und ritualisiert ihn durch die Wiedergeburt der Tradition im Garten des Weißen Hauses. Während Glave die Obamas mit einer führenden Rolle im Umweltschutz bekleidet, ritualisiert sie ihre Aktivität, indem sie die kulturelle Aktivität der Gartenarbeit im Herzen Amerikas wieder aufleben lässt:

Die gute Arbeit geht weiter. Im Jahr 2009 übernahm die First Lady der Vereinigten Staaten, Michelle Obama, den Mantel dieser engagierten Lehrerinnen und legte auf dem Gelände des Weißen Hauses einen Gemüsegarten an. Sie nutzte den Garten, um ihre eigene Familie zu ernähren, lud aber auch Schulkinder in den Garten ein, um etwas über Nachhaltigkeit zu lernen. [...] Von der ersten Schaufel Erde bis zur ersten Ernte von reifem Gemüse durch eine Gruppe von Fünftklässlern aus Washington, DC, diente das Gartenprojekt des Weißen Hauses als pädagogisches Instrument für Kinder verschiedener Ethnien, darunter Afroamerikaner, die das Gemüse von Gewächsen pflücken und die Produkte selbst kochen. (2010a, 114–140)

Schulkinder repräsentieren die Zukunft der Nation und die ganze Nation noch dazu; das integrative Manöver zeigt jedoch die Absicht, Umweltungerechtigkeit zu bekämpfen, indem auch die armen und

benachteiligten Gruppen symbolisch angesprochen und einbezogen werden, was aufgrund von BELT, in erster Linie die Menschen von Farbe bedeutet. Auf diese Weise ist Michelle Obamas Tätigkeit ein Ritual, das prophetische, aber auch priesterliche und königliche Funktionen in Minkahs Fußstapfen bedeutet.

Was BELT zu einem Beispiel für echte afroamerikanische Gedächtnisarbeit macht, ist die Art und Weise, wie Glave durch ihr Buch zur Reaktionsfähigkeit anregt. Sie stellt die Beziehung zwischen der Umwelt und Afroamerikanern her, indem sie Situationsethik anwendet und überprüft (Gorringer 2001, 132), die „auf eine kontextuelle“ Angemessenheit abzielt—nicht auf das „Gute“ oder das „Richtige,“ sondern auf das „Passende“ (Fletcher 1966, 27–28). Man könnte argumentieren, dass es sich um einen freizügigen Gebrauch der Ethik handelt, wie Joseph F. Fletchers „prinzipieller Relativismus“ (31) einem undogmatischen, utilitaristischen oder pragmatischen Verständnis der Situation weichen könnte, denn es „ruft uns dazu auf, das Gesetz an einem untergeordneten Platz zu halten, damit nur Liebe und Vernunft wirklich zählen, wenn es darauf ankommt“ (31). Glave betont die Aneignung der Umwelt durch Afroamerikaner, versucht, die situative Verwirklichung der Offenbarung Gottes zu verstehen—ein Ansatz, der sich aus ihrer Integration in afroamerikanische Traditionen ergibt. Dieser Schritt wird durch Glaves Beschreibung der Aneignung des Christentums gut veranschaulicht, um Afroamerikaner zu befähigen

einen Gott der Widersprüche anzunehmen—einen Gott, den Weiße als Unterdrücker darstellen und der den Schwarzen zugleich eine spirituelle oder metaphorische und buchstäbliche Freiheit gewährte, ein nuancierter schwarzer Gott, mit dem sie eine enge Beziehung hatten, ein Gott, der ihnen in ihrem Kampf gegen Rassismus und Segregation zur Seite stand. Einige Afroamerikaner haben sich im Laufe der Geschichte als Gottes Ebenbild gesehen und haben Gott als jemanden wahrgenommen, an den sie sich im Kampf gegen Unterdrückung wenden können. (Glave 2010a, 50–51)

Ihre Situationsethik verknüpft sich mit Cones Konzeption von Tillichs und Barths Kontextvorstellung, die sie auf Gottes Befreiungswerk für die Armen und Unterdrückten aufbaut. In ähnlicher Weise beinhaltet die Neuinterpretation des Christentums eine „umwelt-spirituelle Fusion“ (2010a, 56), die Glave weiterhin in den Vignetten und ihrer eigenen Erfahrung betont, als wenn sie sich an einen Schneesturm erinnert: „Ich habe Gott in der Theophanie erlebt, die der Sturm präsentierte: für mich war es die Erscheinung Gottes durch die Natur“ (2017, 88).

Die Situationsethik ist jedoch oppositionell. In *Rooted in the Earth* nutzt sie die Erinnerung an den ethischen Ackerbau Afrikas im Gegensatz zur weißen Landnutzung: „Ein Großteil dieses Wissens entstand in Afrika, wo einige Afrikaner umweltfreundliche Erhaltung praktizierten, der gleichbedeutend mit dem Subsistenzackerbau war. Solche Praktiken wurden in Amerika von den Sklaven fortgesetzt und letztendlich von Sklavenhaltern ausgebeutet“ (2010a, 82). In *Glaves Denken* wird der ethische Ackerbau mittels weißer Konzeptualisierung von Natur überschattet, und unter dem Druck der weißen Welt, in der Afroamerikaner „gezwungen waren, der Forderung der Regierung nachzukommen, das Undenkbare zu tun“ (2010a, 55)—das ist der Grund, warum sie den „ethischen Kampf um die Verwaltung der von Gott gegebenen natürlichen Ressourcen“ nicht aufrechterhalten konnten (2010a, 55).

Glaves retrospektive Interpretation der afroamerikanischen Umweltethik leidet jedoch durch ihre Erzählung über den Umgang von Sklaven mit Nutztieren als Mittel des Widerstands unter Inkonsistenz: „Vieh- und Arbeitstiere wurden misshandelt, eine weitere Möglichkeit, gegen Sklavenhalter zu rebellieren. Den Afroamerikanern war es egal, ob sie das Futter der Tiere rationierten, das Vieh frei laufen ließen oder die Sicherheit der Arbeitstiere ignorierten. Und warum sollten sie es nicht tun, wenn Afroamerikaner doch wie Mobiliar behandelt wurden?“ (2010a, 64). Die einfache Ablehnung der „brutalen und nachlässigen Behandlung“ von Nutztieren (Genovese 1989, 110), was Eugene D. Genovese als häufig beschrieben hat (1989, 110), entlarvt ein willkürliches, homogenes Umweltideal der afroamerikanischen Gemeinschaft, selbst wenn der Missbrauch von Nutztieren durch Widerstand oder Hunger motiviert war (1989, 111). Glaves rhetorische Frage beantwortet sich von selbst aufgrund ihrer Argumente in anderen Teilen des Buches: Der Mangel an Solidarität für das Mobiliar beeinträchtigt die geistige Verbindung mit der Umwelt, worauf sie besteht, und enthüllt die vielschichtige Verbindung der Afroamerikaner zur Umwelt. Sie denkt auch in einem späteren Schreiben darüber nach, wenn sie anerkennt, dass „Afrikaner und Afroamerikaner von der Verantwortung für die Ausbeutung der natürlichen Güter (Ressourcen) des Planeten nicht befreit sind“ (Glave 2017, 86).

Dies mindert jedoch nicht die Aussagekraft ihrer Argumentation. BELT etabliert/ bestätigt eine Tradition der Verwurzelung in der Erde und in der Gemeinschaft, für die sie ein Modell der Aufrechterhaltung energisch etabliert und fördert. Glaves letzte Ermahnung und Warnung bringen nicht nur ihr Engagement für die Gemeinschaft und die Umwelt zum Ausdruck, sondern identifizieren das Buch auch als Gedächtniswerk:

Dieses Buch begann in Afrika, als die Versklavten den Atlantik nach Amerika überquerten. Es ging von der Sklaverei zur Freiheit der afrikanischen Diaspora weiter und endet mit Kindern im Garten des ersten afroamerikanischen Präsidenten und der First Lady des Landes. Wir können unser ökologisches Erbe zurückfordern, aber niemand braucht in eine Leere zu treten. Auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene können Schwarze den inspirierenden Beispielen der einzigartigen Beziehung unserer Vorfahren und Mütter zum Land, der Strategie der Bürgerrechts-Generation für Veränderungen und den Zeitgenossen wie Obamas Sinn für Umweltmanagement folgen. Wir haben Vorlagen für Umweltveränderungen und erneutes Engagement. Wir können—nein, wir müssen dem Ruf antworten. (2010a, 141)

Positiv zu vermerken ist, dass sie warnt, ermahnt, aber auch an das afroamerikanische Gedächtnis, das eng mit einer Umweltspiritualität verbunden ist, erinnert und so darauf baut. Sie beginnt ihre Erzählung mit Minkah und verwandelt sie dann in ein ökowomanistisches Narrativ, indem sie Michelle Obama als diejenige anerkennt, die Minkahs Traum, zu führen, zu fördern und zu erinnern, erfüllt. Glave bringt das kulturelle Gedächtnis der Afroamerikaner zum Vorschein, um auf triumphale Weise einen Abschluss herbeizuführen. Für die „christliche, integrative, beziehungsorientierte, womanistische“ (Baker-Fletcher 2006, 71) Theologin, stellt die Gartenarbeit die lange Tradition der ökologischen Tätigkeit dar, die weit über eine Lebensunterhaltstätigkeit und ökologische Nachhaltigkeit bis hin zur Pflege des Gedächtnisses hinausgeht, indem sie die kommenden Generationen darin integriert und sie so an sie weitergibt.

Schlussfolgerung

Glaves schwarze ökologische Befreiungstheologie bietet hauptsächlich aufgrund des Bürgerrechtsaktivismus und der schwarzen Befreiungstheologie ein Modell für eine ökologische Agenda. Über den praktischen Rahmen für ökologisches Handeln hinaus, den sie bietet, kann BELT als Präzipitation ihrer Gedächtnisarbeits gesehen werden, die den schwarzen religiösen Umweltschutz sowohl als *grassroots*, als auch als ökologische Spiritualität revitalisiert. Ihre BELT ist somit ebenso in die ökologische Wende der Bürgerrechtsbewegung eingebettet wie in die spirituelle Tradition der ökologischen Vorfahren. Ihr Hauptwerk *Rooted in the Earth* untermauert BELT als Ökogedächtnis: Glave macht ihr Buch lebendiger, indem sie Vignetten als Fragmente eines zusammenhängenden mnemonischen

Narrativs am Anfang jedes Kapitels einsetzt, wodurch sie eine ökowomanistische Gedächtnisarbeit der Erinnerung darstellt. Außerdem zeigt sie die Anwendung von Ökogedächtnis bei der Förderung von ökologischem Aktivismus durch Analyse und Schreiben. So sehr die Verschmelzung mit der Tradition in ihrer BELT-Agenda von wesentlicher Bedeutung ist, so relevant ist sie auch in ihrer Öko-Erinnerung, die in ihrem Buch erkennbar ist. Die afroamerikanische Tradition der Befreiungsethik verwebt Widerstandstraditionen und schwarze religiöse Ethik, die in einem ökologischen Rahmen zusammengeführt werden. Durch diesen Rahmen gelingt es ihr, das Ökogedächtnis zu rekonstruieren, um sowohl ihre Gemeinschaft anzureichern als auch ökologische Maßnahmen anzustiften.

Bibliografie

- Anderson, Victor. 1995. *Beyond Ontological Blackness: An Essay on African-American Religious and Cultural Criticism*. New York: Continuum.
- Arp, William, III, und Keith Boeckelman. 1997. „Religiosity: A Source of Black Environmentalism and Empowerment?“ *Journal of Black Studies* 28 (2): 255–267.
- Baker-Fletcher, Karen. 2006. *Dancing with God: The Trinity from a Womanist Perspective*. St. Louis, Missouri: Chalice Press.
- Baker-Fletcher, Karen. „Something or Nothing: An Eco-Womanist Essay on God, Creation, and Indispensability.“ In *This Sacred Earth: Religion, Nature, Environment*, herausgegeben von Roger S. Gottlieb, 382–390. New York und London: Routledge.
- Bekker, Corné J. 2012. „Religious and Environmental Leadership.“ In *Environmental Leadership: A Reference Handbook*, herausgegeben von Deborah Rigling Gallagher, 75–82. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Reference.
- Bullard, Robert D. 1994a. „Environmental Justice for All.“ In *Unequal Protection: Environmental Justice and Communities of Color*, herausgegeben von Robert D. Bullard, 3–22. San Francisco: Sierra Club Books.
- . 1994b. „Introduction.“ In *Unequal Protection: Environmental Justice and Communities of Color*, herausgegeben von Robert D. Bullard, xv–xxiii. San Francisco: Sierra Club Books.
- Bullard, Robert D., und Beverly Wright. 2009. „Introduction.“ In *Race, Place, and Environmental Justice after Hurricane Katrina: Struggles to Reclaim, Rebuild, and Revitalize New Orleans and the Gulf Coast*, herausgegeben von Robert D. Bullard and Beverly Wright, 1–15. Boulder, CO: Westview Press.

- Cannon, Katie Geneva. 1995. *Katie's Canon: Womanism and the Soul of the Black Community*. New York: Continuum.
- Clay, Elonda. 2011. „How Does It Feel to be an Environmental Problem?: Studying Religion and Ecology in the African Diaspora.” In *Inherited Land: The Changing Grounds of Religion and Ecology*, herausgegeben von Whitney Bauman, Richard Bohannon, und Kevin O'Brien, 148–170. Eugene, OR: Wipf & Stock.
- Cone, James H. 2000. „Whose Earth Is It Anyway?” *Crosscurrents* 50 (1–2): 36–46.
- Dussel, Enrique. 1988. *Ethics and Community*. Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Fletcher, Joseph F. 1966. *Situation Ethics: The New Morality*. Philadelphia: The Westminster Press.
- Glave, Dianne D. 2003. „A Garden So Brilliant with Colors, So Original in Its Design': Rural African American Women, Gardening, Progressive Reform, and the Foundation of an African American Environmental Perspective.” *Environmental History* 8 (3): 395–411.
- . 2004. „Black Environmental Liberation Theology: The Historical and Theological Roots of Environmental Justice Activism by the African American Church.” *The Griot* 23 (2): 61–70.
- . 2017. „Ecotheology in the African Diaspora.” In *The Wiley Blackwell Companion to Religion and Ecology*, herausgegeben von John Hart, 85–89. Hoboken, NJ und Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell.
- . 2010a. *Rooted in the Earth: Reclaiming the African American Environmental Heritage*. Chicago, Illinois: Lawrence Hill Books.
- . 2010b. „Rooted in the Earth: Reclaiming the African American Environmental Heritage: An Excerpt.” *African Americans and the Environment*, September 7, 2010. <https://dianneglave.wordpress.com/2010/09/07/rooted-in-the-earth-reclaiming-the-african-american-environmental-heritage-an-excerpt/#comments>.
- . 2006. „Black Environmental Liberation Theology.” In *To Love the Wind and the Rain: African Americans and Environmental History*, herausgegeben von Dianne D. Glave und Mark Stoll, 189–199. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Genovese, Eugene D. 1989. *The Political Economy of Slavery: Studies in the Economy & Society of the Slave South*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

- Gerhardt, Christine. 2002. „The Greening of African-American Landscapes: Where Ecocriticism Meets Post-Colonial Theory.” *The Mississippi Quarterly* 55 (4): 515–533.
- Grossman, Karl. 1994. „The People of Color Environmental Summit.” In *Unequal Protection: Environmental Justice and Communities of Color*, herausgegeben von Robert D. Bullard, 272–297. San Francisco: Sierra Club Books.
- Gorringe, Tim. 2001. „Liberation Ethics.” In *The Cambridge Companion to Christian Ethics*, herausgegeben von Robin Gill, 125–137. Cambridge, UK und New York: Cambridge University Press
- Gottlieb, Roger S. 2006. *A Greener Faith: Religious Environmentalism and Our Planet's Future*. Oxford und New York: Oxford University Press.
- Gundaker, Grey. 1994. „African-American history, Cosmology and the Moral Universe of Edward Houston's Yard.” *The Journal of Garden History* 14 (3): 179–205.
- Hopkins, Dwight N., und Linda E. Thomas, Hrsg. 2010. *Walk together Children: Black and Womanist Theologies, Church and Theological Education*. Eugene, Oregon: Cascade Books.
- Huss, Sheila M., Paul B. Stretesky, und Michael J. Lynch. 2012. „Characteristics of the Formalized Environmental Justice Movement: Implications for Environmental Governance.” In *Environmental Leadership: A Reference Handbook*, herausgegeben von Deborah Rigling Gallagher, 795–807. Los Angeles: Sage Reference.
- King, Ursula. 2006. „One Planet, One Spirit: Searching for an Ecologically Balanced Spirituality.” In *Pierre Teilhard De Chardin on People and Planet*, herausgegeben von Celia Deane-Drummond, 74–95. London und New York: Routledge.
- Melosi, Martin V. 2006. „Environmental Justice, Ecoracism, and Environmental History.” In *To Love the Wind and the Rain: African Americans and Environmental History*, herausgegeben von Dianne D. Glave und Mark Stoll, 120–132. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Morrison, Toni. 1995. „The Site of Memory.” In *Inventing the Truth: The Art and Craft of Memoir*, herausgegeben von William Zinsser, 83–102. Boston und New York: Houghton Mifflin.
- Pinn, Anthony B. 2002. *The Black Church in the Post-Civil Rights Era*. Maryknoll, New York: Orbis Books.
- „Principles of Environmental Justice.” 1991. <https://www.nbejn.com/projects>. Zugriff am 27.10.2022.

- Riley, Shamara Shantu. 2004. „Ecology Is a Sistah’s Issue Too: The Politics of Emergent Afrocentric Ecowomanism.” In *This Sacred Earth: Religion, Nature, Environment*, herausgegeben von Roger S. Gottlieb, 368–381. New York und London: Routledge.
- Ruffin, Kimberly N. 2010. *Black on Earth: African American Ecoliterary Traditions*. Athens und London: The University of Georgia Press.
- Stoll, Mark. 2006. „Religion and African American Environmental Activism.” In *To Love the Wind and the Rain: African Americans and Environmental History*, herausgegeben von Dianne D. Glave und Mark Stoll, 150–163. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Walker, Alice. 1983. *In Search of Our Mothers’ Gardens: Womanist Prose*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Walker, Theodore, Jr. 2004. „African-American Resources for a More Inclusive Liberation Theology.” In *This Sacred Earth: Religion, Nature, Environment*, herausgegeben von Roger S. Gottlieb, 249–155. New York und London: Routledge.



2. INTERDISZIPLINÄRE ASPEKTE IN DER LITERATUR

Die feministische Poetik von Marlene Streeruwitz

Einführung

Das Ziel dieser Arbeit ist, kurze Einführung in die frühen theoretischen Texte von Marlene Streeruwitz zu bieten. Im ersten Teil dieser Arbeit werden die zwei Poetikvorlesungen der Autorin in den Mittelpunkt gestellt, die die wichtigsten Grundlagen ihrer Literatur und essayistischer Texte wiedergeben sollten. In diesem Teil werden somit die zwei Poetikvorlesungen von Marlene Streeruwitz—*Sein. Und Schein. Und Erscheinen.* (1997) und *Können. Mögen. Dürfen. Sollen. Wollen. Müssen. Lassen.* (1998)—erläutert und untersucht. Streeruwitz hat das ursprüngliche Konzept der *Écriture féminine* von Hélène Cixous völlig umgearbeitet und zugleich hat sie daraus ihre eigene feministische Literaturtheorie abgeleitet, die sie im Rahmen der beiden Poetikvorlesungen präsentierte. Die Poetikvorlesungen werden gründlich analysiert, indem auf ihre Funktion, formale Strukturiertheit und sprachliche Gestaltung großer Wert gelegt wird. Auf inhaltlicher Ebene werden Konzepte wie Sprachlosigkeit, das Eigene und die patriarchale Macht behandelt. Diese Arbeit hat auch zum Ziel, nicht nur den Grund für die unorthodoxe Schreibweise der Autorin zu erläutern, sondern auch eine Erklärung für ihr Ablehnen der großen Narrativen der Weltliteratur zu geben. Im zweiten Teil werden solche Schriften und Interviews mit der Autorin analysiert, die über ihre Einstellung zur Autorschaft, Macht und Weiblichkeit berichten.

Écriture féminine und die Verantwortung im Schreiben

In ihrer feministischen Poetik folgt Streeruwitz der Tradition des weiblichen Schreibens—der *Écriture féminine*¹—, die von Hélène Cixous in den

1 Der Begriff „*Écriture féminine*“ (weibliches Schreiben) geht auf die französische Literaturwissenschaftlerin und Feministin Hélène Cixous zurück. Sie ist eine der wichtigsten dekonstruktiven Sprachdenkerinnen des 20. Jahrhunderts, die seit den 70er

70er Jahren begründet wurde. Obwohl die Vertreterinnen der *Écriture féminine* unterschiedliche Auffassungen von Weiblichkeit, Frauen-Sein, Emanzipation, Sprache und Politik hatten, waren sie sich darin einig, dass die weibliche Stimme in der patriarchalen Ordnung keinen Platz hatte, und somit versuchten sie Frauen sowohl mündlich als auch schriftlich zu Wort kommen lassen. Die Ursache für das Verstummen des Weiblichen ist im Konzept des Phallogozentrismus von Jacques Lacan und Jacques Derrida zu suchen. Nach dem laut Jutta Osinski die Sprache „alles A-Logische, Nichtidentische, sprachlich nicht Fixierbare als unwesentliches Andere“ (Osinski 1998, 58) ausschließe. *Écriture féminine* entstand in einer intensiven Auseinandersetzung mit den Ansätzen von Lacan und Derrida, indem Vertreterinnen wie Julia Kristeva, Hélène Cixous, Luce Irigaray, Monique Wittig und, ihnen folgend, Marlene Streeruwitz gegen das Gesetz des Vaters² und den Logozentrismus³ rebellierten und sich, so Franziska Schößler, auf die Suche „nach einer anderen Sprache“ machten, „einer Sprache jenseits der Logik und des Gesetzes, eigentlich also einer poetischen Sprache, die auf Rhythmus, Musikalität, auf das Agrammatische Wert legt und so zum Ausdruck des Anderen werden kann“ (2008, 81). Marlene Streeruwitz greift mehrere Grundelemente des weiblichen Schreibens von Cixous auf. Laut ihrer Schriften ist Sprache das wichtigste Medium, in dem das patriarchale System dekonstruiert werden kann. Sie strebt auch nach einer neuen Schreibweise, die das Weiblich-Sein auf einer anderen sprachlichen Ebene vermitteln könnte. „Wenn [. . .] das Sein im Schein der Sprache zu keiner Erscheinung kommen kann, das ist die eigentliche Konsequenz das Schweigen. Abstinenz von Schein“ (Streeruwitz 1997, 46). Wie Cixous legt auch Streeruwitz in ihren poetologischen Schriften großen Wert auf die weibliche Sprachlosigkeit. „Wir müssen vom Sprache umspülten Nicht-

Jahren die poststrukturale Literatur und Philosophie prägt. Sie beschäftigt sich mit der Theorie des weiblichen Schreibens und betrachtet den Körper als Ort des Unbewussten. Die *Écriture féminine* ist sowohl Kritik an einer auf binären Oppositionen basierenden, phallogozentrischen Kultur, als auch eine Suche nach Möglichkeiten, die authentische weibliche Stimme zum Reden zu bringen.

- 2 Franziska Schößler erklärt den Begriff wie folgt: „Eine Trennung von Zeichen und Bedeutung findet erst mit dem Auftritt des Vaters statt, der die imaginäre Einheit auflöst. Er ist der Vertreter des Gesetzes und bringt den Phallus als Generator von Differenzen (auch der Geschlechterdifferenz) ins Spiel. Sein Erscheinen stört die Einheit des Kindes mit der Mutter, etabliert das Inzest-Tabu und sorgt dafür, dass das unerfüllte Begehren (nach der Mutter) ins Unbewusste verschoben wird“ (2008, 80).
- 3 Logozentrismus bezeichnet „die Dominanz rationalistischer Verfahren und eines logisch strukturierten, definitorischen Sprechens, wie es in der abendländischen Philosophie vorherrscht“ (Schößler 2008, 81).

Sprechbaren zu einem Sprache schaffenden Sprechbaren gelangen“ (1998, 13). Beide wollen Frauen sowohl schriftlich als auch mündlich zu Wort kommen lassen und beide denken, dass der Phallogozentrismus alle Frauen als unordentliche und chaotische Wesen betrachtet. Marlene Streeruwitz hat in ihren beiden Poetikvorlesungen eindeutig festgestellt, dass das (Er)Finden einer eigenen weiblichen Sprache ein äußerst wichtiges Ziel ihrer literarischen Karriere sei. „Es war die Sprache zu zersplittern und daraus einen neuen, einen anderen Glanz zu retten“ (55). Einerseits versucht sie ihre eigene literarische Sprache zu schaffen und andererseits hat sie vor, zu einer möglichst authentischen weiblichen Sprache zu gelangen:

Ich war mir in der Aufgabe der Sprache selbst unverständlich geworden. Ein gefährlicher Zustand. Und. Ein Zustand, in dem das Verweilen sich verbreitet. Von dem aus eine Wanderung zu beginnen war, die Realitäten nun in einer nachsprachlichen Form sich wieder beschreibbar zu machen. Faßbar. (54)

In ihrem Anders-Schreiben versucht Streeruwitz den weiblichen Blick sichtbar zu machen und sich sowohl inhaltlich als auch formal der patriarchalen Ordnung zu entziehen:

Es war der Geschichte des ersten Vaters und des in ihr transportierten, aber nie preisgegebenen Geheimnisses mit der Suche nach einem eigenen Geheimnis zu entkommen. Es war der Bogen dieser Geschichte zu zerschlagen und aus den Bruchstücken eine eigene zu formen. Eine andere. Es war die Sprache zu zersplittern und daraus einen neuen, einen anderen Glanz zu retten. (55)

Die Zerrissenheit ihrer Anders-Sprache führt zur Geburt der weiblichen Sprache. Mithilfe der in ihren literarischen Werken angewandten Version von Verfremdungseffekten lehnt Streeruwitz fast alle konventionellen Schreibtechniken ab, die dem literarischen Kanon innewohnen. Für die Texte von Streeruwitz sind die Verwendung der Bewusstseinsstromtechnik, die unvollständigen Sätze, die unzähligen Punkte, die den Rhythmus des Lesens unterbrechen, das ständige Fehlen der Nebensätze und das Verwenden einer umgangssprachlichen Stilebene typisch.

Frauen haben nur mittelbaren Zugang zu dieser Sprache, da sie auch nur mittelbaren Zugang zum Blick haben. Streeruwitz bezeichnet in *Sein. Und Schein. Und Erscheinen* (1997) den männlichen Blick als „den Blick zu Gott oder Gottes Blick, [. . .] in denen uns die Gesellschaft unterweist, noch bevor wir etwas begreifen können“ (20). Frauen—so Streeruwitz— „hatten [. . .]

nie einen Blick“ (20). Der weibliche Blick „musste in Passivität erblinden. Sich in sich verschließen“ (18). Dieser nur mittelbare Zugang von Frauen zu dem Blick ist für Streeruwitz gleichbedeutend mit deren mittelbarem Zugang zur Sprache selbst, denn nur der Blick des Mannes verfügt über die Sprache. Dadurch wird die Geschichte der Frau gleich mit der Geschichte des „Nicht-Blicks“, der „Nichtsprache“ und der „Nichtexistenz“. „Ich dürfte mich [. . .] nicht erkennen. Ich bin eine Frau. Und deshalb ausgeschlossen“ (8).

Die Poetikvorlesungen von Marlene Streeruwitz: Entstehung und Schwerpunkte

Die beiden poetologischen Schriften von Streeruwitz erschienen in den Jahren 1997 und 1998 unter dem Titel *Sein. Und Schein. Und Erscheinen. und Können. Mögen. Dürfen. Sollen. Wollen. Müssen. Lassen*. Streeruwitz hat im Wintersemester 1995/96 in Tübingen drei Vorlesungen über ihre Poetik gehalten. Im nächsten Jahr setzte sie ihre Vorlesungen in Frankfurt fort und als Ergänzung zur Tübinger Vorlesungen sprach sie vor dem Publikum über die praktische Umsetzung ihrer Theorie. Auf der inhaltlichen Ebene sind beide Vorlesungen sehr abstrakt konstruiert, teilen aber viele persönliche Erfahrungen mit dem Lesepublikum und enthalten selbstreflexive Textabschnitte. Auch der Grundgedanke der 1998er Vorlesung beginnt mit einer Selbstreflexion: Wie ist es einem möglich, anders zu denken, wenn man nur die patriarchale Sprache kennt und in der patriarchalen Ordnung aufgewachsen ist?

Es muß in einer nicht patriarchalen Poetik um Entkolonialisierung gehen. Darum. Daß nicht einfach nur neu gedacht werden kann. Sondern, wie anders gedacht werden kann. Wie ein Anders-Denken möglich werden kann, obwohl wir keine andere Sprache als die patriarchale kennen. Und wie anders geschrieben werden kann. Obwohl wir keine andere Sprache als die patriarchale können. (Streeruwitz 1998, 22)

Wie auch in diesem Zitat zu sehen ist, spiegeln die poetologischen Schriften mehrere Grundgedanken der *Écriture féminine* wider. Streeruwitz geht davon aus, dass eine kulturell bedingte Hierarchie zwischen Mann und Frau besteht, die die Ordnung des Patriarchats verstärkt und unterstützt. Aus dieser Annahme leitet sie die weibliche Sprachlosigkeit ab, die früher auch schon von Cixous thematisiert wurde. Wenn man an diesem Punkt dem Gedankengang von Cixous folgt, kommt man zu der Schlussfolgerung, dass alles, was nicht dem Mann zugeschrieben wird und deswegen in die

Kategorie *des Anderen* gerät, dem Bild des Weiblichen / des Weiblich-Seins entsprechen soll. In der Poetik von Streeruwitz wird aber darauf aufmerksam gemacht, dass das Weiblich-Sein, das durch die männlich dominierte Sprache realisierbar wird, nur bloße Illusion und eine tatsächliche Lüge des Patriarchats sei. Begründet wird es mit dem Fehlen des weiblichen Blicks und mit dem Verstummen der weiblichen Stimme. Die weibliche Stimme habe ihre Eigenständigkeit völlig verloren, weil sie einerseits von dem Unsagbaren umschlossen wird und deshalb als eine Leerstelle in der Sprache erscheint, und andererseits, weil diese Leerstelle von dem Patriarchat mit Bedeutung versehen wird. Was Streeruwitz in ihrer Poetikvorlesung schreibt, ist also von diesem Punkt an nicht mit dem Gedankengang von Cixous gleichzusetzen. Während Cixous ihr Augenmerk nur auf die zwischen den Geschlechtern bestehenden Oppositionen lenkt und dadurch ein binäres Geschlechtersystem essentialisiert, rückt Streeruwitz ihren Fokus auf die Verschiebungsvorgänge und Aushandlungsprozesse zwischen den Geschlechtern und lässt die relationale Beziehung zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit in den Blick treten. Ihre Theorie über die verstummte weibliche Stimme und über das unterdrückte Weiblich-Sein wird mit Beispielen aus ihrem eigenen Alltag illustriert:

Ich erzähle diese Geschichte als Bericht, daß sehr früh begonnen werden kann, im Widerstand zu leben. Daß ich von dem Widerspruch einer patriarchal religiösen Erziehung zu den Lebenswirklichkeiten in den Widerstand getrieben wurde. Widersprüche, die in jeder Kinderwirklichkeit wirksam werden. [. . .] Der Blick in den Spiegel am Morgen. Das ist für mich die stete Wiederkehr der Fragen, wer ich nun bin. (21)

Alltag ist ja auch ein wichtiges Stichwort in ihren Vorlesungen. Streeruwitz zeigt den Lesern, was eigentlich hinter dem Schatten des alltäglichen (Frauen) Lebens steckt und wie die Ordnung—eine Apparatur der Macht—den Alltag der Frauen immer wieder beeinflusst:

Ordnung. Das ist ein endgültiger, dauernder Zustand. Ordnung. Das ist die Entledigung von allen Unruhefaktoren. Das ist Ruhe. Ordnung. Das ist Leblosigkeit. Sind die Regeln, die das Leben klar und überschaubar machen. Übersichtlich. Einsichtig. Ordnung ist das Ziel aller Versuche, die Menschheit zu bändigen. (11)

Durch ganz banale Geschehnisse aus dem Alltag wird veranschaulicht, wie die patriarchale Macht über Religion, Politik, Kunst und Medien regiert und wie sie die Menschen als Marionetten bewegt. „Wir lernen, bevor wir der Sprache mächtig sind. Wir werden demnach geprägt von unausgesprochenen Bildern der Verdammnis und des Glücks. Von tabuisierten, weil sprachlosen Aufträgen, die in uns eingepflanzt werden, bevor wir in der Lage sind, diese Aufträge zu erkennen oder überhaupt zu begreifen, daß sie uns erteilt werden“ (Streeruwitz 1997, 13). Sprache ist auch ein vorkommendes Thema in den Vorlesungen, da sie in dem Aufrechterhalten der Ordnung eine wichtige Rolle spielt: „Sprache [. . .] regelt die Bewegungsformen rund um das Geheimnis im Zentrum in das Können, Mögen, Dürfen, Sollen, Wollen, Müssen, Lassen. Und immer wird die Modalität von den Regeln des Geheimnisses in Ordnung genötigt“ (Streeruwitz 1998, 128). Und letztendlich versucht Streeruwitz noch die emanzipierte Frau zu definieren und fragt, wie sie aus dem Patriarchat ausbrechen könnte.

Die Erzähltechnik von Marlene Streeruwitz

Weibliches Schreiben wird sowohl in ihren theoretischen Schriften als auch in ihren literarischen Texten praktiziert. Wie es von Streeruwitz festgestellt wurde musste „ich [. . .] einen Ort finden, an dem meine Kontingenz mit der des Lesers in eins fällt“ (Streeruwitz 1998, 55). Es war ihr erster Roman *Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre.* (1996), in dem die Autorin die Literarizität des weiblichen Schreibens in den Mittelpunkt gestellt hat und ihre Gedanken über die Banalität des Frauenlebens mithilfe eines ungewöhnlichen Erzählstils zum Ausdruck brachte. Marlene Streeruwitz bevorzugt die Bewusstseinsstromtechnik in ihrer Literatur, die fast für jedes Prosawerk charakteristisch ist:

Ich begann aus den radikalsten Wünschen auf Befreiung des Schreibens das Schreiben mit Bewußtseinsstromtechnik. Befreiung vor allem von einem literarischen Super-Ego, das sich aus dem Lesen aller mir zugänglichen Bücher hergestellt und in einer literaturwissenschaftlichen Ausbildung ein analytisches Handwerkzeug bekommen hatte. Die Befreiung von den Vätern des literarischen Kanons. (53)

Zum streeruwitzschen Stil gehören die Verwendung von unvollständigen Sätzen, von unzähligen Punkten, das Fehlen der Nebensätze und das Verwenden einer umgangssprachlichen Stilebene. Obwohl wegen dieses

präferierten Stils die Werke der Autorin sehr schwer zu lesen sind, ermöglicht die Verwendung der Bewusstseinsstromtechnik den LeserInnen wichtige Ereignisse durch die Augen der Protagonistin wahrzunehmen und ihren Gedankengang kennenzulernen. Denkt man an den Roman *Mrs. Dalloway* (1925) von Virginia Woolf oder an *Ulysses* (1920) von James Joyce ist die authentische erlebnisvermittelnde Funktion der Bewusstseinsstromtechnik unbestreitbar. Dies ist aber nicht der einzige Grund, der Streeruwitz dazu bewegt hat, so einen komplexen Erzählstil zu wählen.

Marlene Streeruwitz lehnt alle Methoden und Erzähltechniken ab, die zum traditionellen literarischen Kanon gehören. „Unserer Kultur ist das Geheimnis des ersten Vaters eingeschrieben“ (1998, 41). Sie begründet ihre Ablehnung der traditionellen Konventionen mit ihrer Kritik an der Sprache des ersten Vaters, die den Frauen unmöglich macht, zu ihrer eigenen Sprache zu gelangen:

Die Frau muß sich selbst in der Außerhalb-Sprache immer noch selbst besprechen. Bedenken. [. . .] Wie sollen die Besprochenen sich sprechen, wenn dieses Sprechen in einer ödipalen Landschaft getan werden muß. Oder. Nennen wir diese Welt post-ödipal, in der sich dem ödipalen Konflikt eher verstärkt, indem er, bagatellisiert, sich in vollem Ausmaß unbemerkt entfalten kann. Wie sieht es denn mit der Freiheit der Männersprachen aus? Die Außerhalb Sprache steht zur Verfügung. Sie ist an sich schon passiver Ausdruck des Geheimnisses. Also Ausdruck der Machtlosigkeit. Aber darin teilen sich die Männer gerne. Und sie können wählen, welche Form sie im unterdrückten Ganzen einnehmen. (1998, 130)

Zwar wirkt die sprachliche Gestaltung der Romane von Streeruwitz ungewöhnlich, sie ist gleichzeitig auch sehr neuartig und spektakulär. Die Autorin erzählt nämlich nur in Hauptsätzen: Subjekt, Prädikat, Objekt und manchmal sogar ohne Objekt oder Prädikat:

Mit ihrer eigenen literarischen und dramatischen Sprache will sich die Autorin gleichfalls den beiden „großen patriarchalen Blöcken“ widersetzen—ohne sich allerdings im modernistisch Unverständlichen zu verlieren. Ihre Versuche in die radikal subjektivistische Richtung hält sie mittlerweile für verfehlt. In ihren Geschichten von Frauen, die regelmäßig in Opfer-Täter-Beziehungen gefangen sind, von Frauen, die regelmäßig unter der Last zusammenbrechen, die ihnen die Gesellschaft mit den weiblichen Rollenmustern auferlegt, ist, so Streeruwitz, ein zumindest formaler Keim von Freiheit inhärent. (Kedveš 2004, 21)

Die Autorin verwendet auch sehr viele Punkte in ihren Texten. Das häufige Verwenden der Interpunktionszeichen ist wiederum ein typisches Merkmal ihrer literarischen Sprache. Der Punkt hat eine spezifische Funktion in ihren Texten und zwar das Signalisieren der weiblichen Sprachlosigkeit. Er steht für etwas, das nicht ausgesprochen werden kann, weil dafür keine Sprache zur Verfügung steht. Streeruwitz versucht den intendierten LeserInnen bewusst zu machen, dass mit dem Punkt die Anwesenheit eines abwesenden Gedankens signalisiert wird:

Streeruwitz versteht ihren Stil also als mimetischen Ausdruck des Themas: eines ungeschönten Blicks auf das Alltagsleben der Frauenfiguren, der dessen „Oberflächlichkeit“ als Banalität und die gewaltsamen Zwänge, die ihm innewohnen, zugleich vor Augen stellt und im Rhythmus der Sätze fühlbar zu machen sucht. Ihre „Poetik des Banalen. Eine Poetik des Schweigens,“ soll nicht nur ideologiekritisch im Sinne einer antipatriarchalen „Entkolonialisierung“ wirken; sie stellt darüber hinaus einen Versuch dar, dem bis dahin Verschwiegenen, Unterdrückten, einer „weiblichen Stimme“ Raum zu geben. (Geier 2005, 447)

In Bezug auf die früheren literarischen Werke der Autorin kann man feststellen, dass die Darstellung der alltäglichen Banalität, die Hervorhebung des Tragischen am Weiblich-Sein und das kritische Hinterfragen kontroverser historisch-politischer Themen eine zentrale Rolle in ihren Prosawerken spielen. Wie sie in einem Interview mit Doris Moser betont hat, sind Frauen „mit einer anderen Form von Hinfälligkeit konfrontiert, weil wir diese seltsame Geschichte mit den Kindern in unserem Leib, die dann auch schon tot sein können, ja ganz anders kennen müssen, da bleibt ja gar nichts übrig“ (Moser 2007, 12). Für Streeruwitz ist die Darstellung der gegenwärtigen Lage von Frauen ein wichtiges Projekt, weil Frauen „länger brauchen, zu diesem Eigenen zu kommen“ (13) als die Männer. „In der Frage, wie werde ich sterben, ist der alltägliche Kampf ums Bewußtsein beschlossen. Der Kampf um das Eigene“ (Streeruwitz 1998, 22). Sie hat im Interview mit Moser auch festgestellt, dass Feminismus „eine logische Entwicklung einer aufmerksamen Analyse“ sei und dass sie glaube, dass „auch jeder aufmerksame Mann das ergreifen muss“ (13).

Die Autorenposition und die Leerstellen im Text

Es wurde schon darauf verwiesen, dass Streeruwitz ihre Aufgabe als Autorin im Aufdecken des weiblichen Blicks und im Kampf gegen die männliche

Sprachgewalt sieht. „In der Frage, wie werde ich sterben, ist der tägliche Kampf ums Bewußtsein beschlossen. Der Kampf um das Eigene“ (Streeruwitz 1998, 22). Sie bestimmt die exakte Zielsetzung ihrer schriftstellerischen Aufgabe—oder eher Verantwortung—in der Frankfurter Poetikvorlesung, in der sie erklärt, welche Rolle die Autorenposition in der patriarchalen Ordnung spielt:

In der Autorenposition entscheidet sich, wie stark die Geschichte des einen Vaters nachgestellt wird. Sie also auf das eine Geheimnis zurückführen ist, das die [patriarchale] Ordnung verlangt. Oder. Wie konsequent auf ein eigenes Geheimnis hingedrungen wird. Autorenposition. Die nehmen wir in allen Vorgängen der Reflexion ein. Auch und vor allem bei der Selbstreflexion. (52)

Später setzt sie ihren Gedankengang über die Autorenposition wie folgt fort:

Autorenposition, das ist die Brechung der Welt in ihre beschreibbaren Bestandteile. Ist die Rückführung der Komplexität von Sein auf pragmatische Entitäten, die nicht mehr aufeinander reduziert werden können. [. . .] Die Autorenposition war für mich seit jeher die schwierigste Findung. Ich begann aus den radikalsten Wünschen auf Befreiung des Schreibens das Schreiben mit Bewußtseinsstromtechnik. Befreiung vor allem von einem literarischen Super-Ego, das sich aus dem Lesen aller mit zugänglichen Bücher hergestellt [. . .] bekommen hatte. Die Befreiung von den Vätern des literarischen Kanons. (53)

Aus den Zitaten geht klar hervor, dass Streeruwitz gegen die patriarchale Ordnung sowohl inhaltlich als auch formal rebellieren will. Es ist kein Zufall, dass die formale Gestaltung ihrer Prosatexte ungewöhnlich und einzigartig wirkt. „Die beschädigten Sätze [. . .] spiegeln die Ohnmacht, Müdigkeit und Resignation der Protagonistin ebenso wie ihren Haß, ihre Wut, ihren Überlebenswillen und ihre Sehnsüchte und Hoffnungen“ (Gürtler 1996, 94), wie es in Christa Gürtlers Buchkritik zum Roman *Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre*. (1996) heißt. Über einen konventionellen Lesefluss kann man also nicht sprechen, wenn man die Texte von Streeruwitz liest. Beginnend mit der Bewusstseinsstromtechnik, die Streeruwitz konsequent in ihren Romanen verwendet, über ihre unkonventionelle Satzstruktur bis zum einzigartigen Schreibstil kämpft sie mit jedem Satz gegen den traditionellen literarischen Kanon. Die Zerrissenheit ihrer weiblichen Sprache ist eine bewusst gewählte Waffe, mit der sie der patriarchalen Hierarchie entkommen und diese zugleich auch zerstören will. In einem Interview mit Kramatschek,

in dem ihr die Zerstörung und Beschädigung der Syntax vorgeworfen wurde, antwortete Streeruwitz wie folgt:

Der Punkt ist sicher auch eine Insel, was immer auch auf Inseln passiert. Letzten Endes ist es auch der Punkt, an dem Luft geholt wird, und mithin auch der Punkt, an dem wieder gelebt wird, und so bedeutet er sicher beides. [...] Letzten Endes lässt das Unsagbare sich nur so ausdrücken und ist damit natürlich schon auch eine Zerstörung, die sich erzwingt und der nur schrittweise zu entkommen ist. Aber wir wissen ja, dass Zerstörung auch immer etwas Neues herstellt, ohne jetzt eine Ruinen-Ästhetik bemühen zu wollen. (Kramatschek 2002, 36)

Und es sind gerade die Punkte, die sogenannten „Lücken“ in ihrem Text, die das Geheimnis des Unsagbaren enthalten: „Ich denke, daß im Punkt auf der formalen Ebene mein Geheimnis verborgen ist und von da auf die Gesamtstruktur zurückstrahlt“ (Streeruwitz 1998, 56).

In der Regel zählt der Punkt zu den Satzschlusszeichen und steht am Ende eines Satzes. Er grenzt einzelne Sinneinheiten von den darauffolgenden ab und signalisiert die Senkung der Stimme und eine Pause. In den Texten von Streeruwitz erzeugt der Punkt einen oft verstörenden, ungewohnten Rhythmus und hat die Funktion, sowohl stilistische als auch literarische Konventionen abzubauen. Auch die Titel ihres literarischen Werkes enthalten stets irgendein Interpunktionszeichen. Harald Klauhs hat in seiner hervorragenden Kritik zum Roman *Entfernung*, im Jahre 2006 geschrieben, dass sich insgesamt 23.767 Punkte im Roman befinden und „das sind bei einem Text von 468 Seiten über 50 Punkte pro Seite“ (Klauhs 2006, 83). Er hat auch festgestellt, dass „ein belletristisches Buch desselben Formats mit einer vergleichbaren Typographie [...] durchschnittlich nicht einmal halb so viele Punkte“ (83) habe. Streeruwitz hat die Ursache für die Häufigkeit des Punktes in ihrer Poetikvorlesung *Können. Mögen. Dürfen. Sollen. Wollen. Müssen. Lassen.* (1998) wie folgt begründet:

Ich suchte eine Möglichkeit, die nicht zu erzählende Geschichte, die Geschichte, die nicht erzählt werden kann, weil ihr keine Sprache zur Verfügung steht, jedenfalls keine verständliche, einzubauen und ihr zumindest Raum zu geben. [...] Ich denke, daß der Punkt in der zerrissenen Sprache diesen Raum, diese Möglichkeit schafft. Ich denke, daß im Punkt auf der formalen Ebene mein Geheimnis verborgen ist und von da auf die Gesamtstruktur zurückstrahlt. Ist da, wo wir einander im

Suchen finden können. Ohne den Prozeß des Suchens allerdings müssen diese Punkte sinnlos erscheinen. (Streeruwitz 1998, 55)

Die Autorin will die Geschichte des Patriarchats endgültig zerschlagen und aus den Trümmern eine neue Geschichte schreiben. Mit der „nicht zu erzählende Geschichte“ wird im Zitat der weibliche Blick gemeint, der in den patriarchalen Strukturen bis heute keinen Platz fand. Um einen Raum für das Neue kreieren zu können, benötigt sie in ihren Texten eine feste formale Grenze, um nicht in die alte Ordnung zurückzufallen. Diese Funktion erfüllt der Punkt. Über dessen weiteren Funktionen und paradoxen Charakter wird in den späteren Analysekapiteln noch ausführlicher geschrieben.

Neben dem Punkt und den vorher beschriebenen beschädigten Sätzen gibt es noch eine andere Leerstelle in den Texten von Streeruwitz, die in diesem Kontext noch erwähnenswert ist, und zwar das Aufbrechen der Geschehensabfolge. Auch die Konstruktion der Handlungsabfolge ist unkonventionell bei Streeruwitz. Denkt man an die zeitliche Konstruiertheit des Romans *Partygirl*. (2011), in dem man über verschiedene Lebensstationen der Protagonistin Madeline liest, vergehen viele Jahre zwischen den Kapiteln, und im Laufe der immer größeren zeitlichen Sprüngen arbeitet sich die Geschichte soweit zurück, bis man sich am Ende der Handlung in der Kindheit der Protagonistin befindet. Die zeitlichen Leerstellen und die unkonventionelle Handlungsabfolge bleiben dem intendierten Leser ganz bis zum Ende unbewusst und es ist unmöglich sie zu füllen und der Geschichte zu folgen. Ein anderes Beispiel ist der Roman *Jessica, 30.*, in dem zwischen den einzelnen Kapiteln mehrere Monate vergehen, sie sind aber zumindest chronologisch angeordnet. Zusätzlich verwendet noch die Autorin gerne Rückblende und Kollage, wie sie es in *Lisa's Liebe*. (2000) tat, was dazu führt, dass man die Chronologie der Geschichte noch schwerer rekonstruieren kann. Die zeitliche Leerstelle erfüllt in diesen Texten sowohl die Funktion der Distanzhaltung gegenüber dem Leser als auch fungiert sie als eine weitere Verfremdung der literarischen Konventionen.

Marlene Streeruwitz versucht in ihrem Werk auf diese Weise zu verhindern, dass selbst noch in der feministischen Perspektive das konventionelle Rollenbild des weiblichen Opfers tradiert und dessen gesellschaftliche Akzeptanz letztlich nicht angegriffen wird. Die Frauen bei Marlene Streeruwitz teilen sich die Gemeinsamkeit, dass sie ihre Opferrolle in der Gesellschaft so sehr verinnerlicht haben, dass sie als freie unabhängige Individuen nicht mehr existieren können. Einigen Frauen, wie Helene in *Verführungen.*, oder Jessica in *Jessica, 30.* gelingt es, aus der

Opfer-Rolle auszuberechnen, doch den meisten bleibt nur die Erkenntnis ihrer deprimierenden Lage. Denn, wie Streeruwitz in einem Interview gesagt hat, „[...] aus der Erkenntnis ist nur Leid zu erwarten. Was ich bei meinen Romanfiguren nicht ändern kann, ist, dass sie das meistens auch erkennen, aber trotzdem darinnen stecken“ (Lorenz und Kraft 2000, 233). Claudia Kramatschek fasst diese Position zusammen: „Alle Ihre Prosawerke beschreiben die Implikationen von Frauenleben, wie sie die patriarchal bzw. postpatriarchal dominierte Geschlechterdifferenz noch immer hervorzurufen vermag“ (2002, 25).

Das Konzept des Schmerzes wird in der Poetologie von Streeruwitz als ein kulturelles Phänomen verstanden. Die Paradoxien des Seins, die sich aus kulturellen bzw. gesellschaftlichen Normen ergeben, spielen eine signifikante Rolle in der streeruwitzschen Literatur. Sie, als weibliche Autorin, die mit einer unorthodoxen Schreibweise ihre eigene Stimme finden will, strebt sich in ihren Werken danach, das Schmerzhaftes am Frauensein darzustellen. Denn als Frau wird sie nicht nur als das Andere wahrgenommen, auch als weibliche Autorin ist es für sie schwer, wahre Anerkennung zu finden. Schmerzwahrnehmung und Negativität sind aus diesen Gründen die wichtigsten Leitfäden, denen man folgen sollte, um die Poetik von Marlene Streeruwitz begreifen zu können:

Mithin ist, [...], jeder Schmerzausdruck, jede Schmerzverarbeitung und, [...], die Schmerzempfindung selbst immer auf das kulturell verfügbare Ausdrucksrepertoire und damit auf ein kulturelles Gedächtnis bezogen. [...] Einen Schmerz wahrzunehmen heißt also, sich zugleich vergangener Schmerzen zu erinnern: jede Schmerzwahrnehmung ist auf das Schmerzgedächtnis verwiesen; [...]; jeder Schmerz spannt eine zeitliche Dimension auf; in jedes schmerzhaftes Jetzt ragt eine erinnerte Vergangenheit herein. [...] dann ist der Schmerz keine rein physiologische, sondern immer eine zum Teil kulturelle und damit auch eine historische Größe. (Borgards 2005, 16–17)

Das Negative und das Schmerzhaftes erscheinen nicht nur in ihren Schriften, sondern sie beeinflussen auch ihr Gesellschaftsverständnis, ihr Autorschaftskonzept und ihr Kritikverfahren in Bezug auf Macht und Geschlecht.

Das Weiblich-Sein und das Eigene bei Marlene Streeruwitz

Das Eigene bei Streeruwitz ist in erster Linie die Sprache, die als Manifestation der „größtmöglichen Form von Freiheit“ (Borgards 2005, 13) verstanden werden soll. Das Eigene würde Frauen einen Raum außerhalb des Patriarchats versichern, wo es möglich wäre, die eigene Stimme endlich einmal anzuhören:

Ich halte Feminismus, feministische Politik jetzt auch aufs Schreiben bezogen, für die grundlegendste Revolution und die einzige auch richtige, die unter der Eroberung von Würde eine natürlich anarchistische Utopie verwirklichen kann, in der jeder und jede selbst verhandeln lernt mit der Gesellschaft und sich selbst, in der Sicherheit, dass Würde zugestanden und gegeben und selbst hergestellt wird, und man leben und alle anderen Tätigkeiten ausüben kann. Das Ziel wäre, dass die Leben sich in Kunst auflösen und Kunst das wird, was gelebt wird [. . .]. (13)

Das Weiblich-Sein wird vom Fehlen des Eigenen bestimmt: Sprachlosigkeit, Schweigen und existenzielle Krise sind für Frauen charakteristisch. Denn laut Streeruwitz wurde die Frau in den vergangenen Jahrhunderten völlig „mundtot gemacht“ (Streeruwitz 1997, 29). Sie erklärt ihre Behauptung folgendermaßen: „Endgültig. Kein Gymnasium. Kein Oxford oder Cambridge, um jahrhundertlang die Sprachen zu pflegen und zu verfeinern, in denen die Welt besprechbar gemacht wird und damit gemacht“ (29). Diese Beobachtung ist ähnlich zu der Aussage von Virginia Woolf, die in ihrem berühmten Essay *Ein Zimmer für sich allein* (1929) u.a. über den demütigenden gesellschaftlichen Wert der Frauen geschrieben hat und wie sie nur als Objekte angesehen und behandelt wurden: „Frauen haben über Jahrhunderte hinweg als Spiegel gedient mit der magischen und köstlichen Kraft, das Bild des Mannes in doppelter Größe wiederzugeben“ (Woolf 1981, 43). Obwohl Frauen seit den feministischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts das Recht ergriffen haben, an Universitäten studieren zu dürfen, hat sich ihr gesellschaftlicher Wert kaum erhöht. Streeruwitz stellt in ihrer Poetikvorlesung die heikle Frage, warum es auch heute so schwer ist, über Frauenleben eine ernste Diskussion zu führen: „Ist Gewalt das sicherste Mittel, zu einem Eigenen zu kommen. Sich zu erheben. Und Vorewiges für sich zu retten. [. . .] Was macht nun eigentlich die Besprechung von Frauenleben so schwierig“ (Streeruwitz 1998, 30). Streeruwitz zufolge dürfen Frauen ihre Freiheit noch immer nicht erleben, weil die patriarchale Macht es ihnen nicht ermöglicht. Die weibliche Sprache existiert im Patriarchat nicht

und Frauen, die Kunst machen wollen, werden abgewertet und unterschätzt. Frauenliteratur ist deshalb immer noch ein sehr problematisches Feld:

Der Journalist oder die Journalistin unterstellt der Autorin, sie wolle Frauenleben beschreiben. Alle Frauenleben sind in dem Begriff Frauenleben eingeschlossen. Als handelte es sich um einen sozio-psychologischen Zustandsbericht über Frauenleben. Es wird hier der Literatur einer Frau, die von einer Frau handelt, das Literaturhafte verweigert, das selbstverständlich den literarischen Sonderfall konstituiert. Wie das in der Literatur gattungskonstituierend inbegriffen ist. Dieser Würgegriff, den jede Frau, die Kunst macht, kennt. Ja. Den jede Frau kennt. Weil wir an jedem Punkt immer für alle Frauen stehen müssen. Ein deutliches Symptom der Erinnerung an unseren Sklavenstatus. (28)

Frauen sind deshalb in einer benachteiligten Lage, weil sie jahrhundertlang unterdrückt waren und ihre eigene Sprache verloren haben. Beweis dafür ist die Existenz einer uralten Frauensprache, die während der Hexenverfolgungen endgültig vernichtet wurde:

In den Hexenverfolgungen wurden die letzten überlieferten Frauensprachen zu diesem Bedeutungskreis systematisch zerstört und der Informationsfluß zwischen Müttern und Töchtern endgültig unterbrochen. Erinnern wir uns, daß der zweite Hauptvorwurf neben dem der Vereinigung der Hexen mit dem Teufel— [...]—die Durchführung von Abtreibungen und Liebeszauber war. Befreiung vom Kinderzwang. Es gab also einmal eine Frauensprache, in der die Fragen der Fortpflanzung und Sexualität besprochen werden konnten. Und Lösungen zu finden waren. Diese Frauensprachen scheinen hochritualisiert gewesen zu sein. Anklänge an alte Kommunikationsformen wie den Tanz und Gesang scheinen enthalten gewesen zu sein. (Streeruwitz 1997, 28)

Die Autorin behandelt das Thema des (auch im Zitat erwähnten) Kinderzwanges sowohl in ihren theoretischen Schriften als auch in ihren Prosawerken. Streeruwitz zufolge bemüht sich das Patriarchat ständig darum, die Frau in die traditionelle Opferrolle der Mutter zu zwingen, und somit versuchen die Männer Mutterschaft als die größte Pflicht des Weiblich-Seins zu präsentieren. „Der Vorwurf der Mutter dem Kind gegenüber ist mit besonders strikten Tabus belegt“ (27). Gegen die Mutterrolle und das Kind darf die Frau ihre Vorwürfe nicht artikulieren, ihren Schmerz darf sie auch nicht zeigen und über ihre verlorene Freiheit darf sie sich auch

bei niemandem beklagen. Die einzige Sprache, die einer Mutter zugänglich bleibt, ist der Ausdruck der Ohnmacht:

Heute dominiert der—lößlicherweise—bei der Geburt anwesende Vater im Wehenzimmer und Kreißsaal. Sprachlich. [. . .] Und er nimmt das Kind und legt es der Frau in die Arme. Der heutige patriarchale Infantizid findet ja schon im Kaffeehaus statt, wenn der Mann der Frau mitteilt, sie solle seinetwegen das Kind besser abtreiben. [. . .] Die Mutter ist stumme Handlangerin der Mediziner, die die Lebenserlaubnis erteilen. (26–27)

Dieser Gedankengang wird auch sehr eindeutig im Roman *Verführungen*. 3. Folge *Frauenjahre*. (1996) thematisiert. Für die Protagonistin bleibt oft nichts anderes übrig als Wut und Ohnmacht zu fühlen: „Helene war zu müde für eine Auseinandersetzung. Die alte Frau hätte auch nichts verstanden. Helene küßte sie auf die Wange und ging. Auf der Fahrt in die Karolinengasse schwappte Wut und Ohnmacht über sie hin“ (Streeruwitz 1996, 21). Frauen, die die Mutterrolle nicht verinnerlicht haben, oder diejenigen, die während der Mutterschaft berufstätig oder gelehrt sein wollen, werden—laut Streeruwitz—als Außenseiter der Gesellschaft behandelt und sie werden dafür am Ende bestraft:

Zum anderen gibt es ein Pendant zu Helene, die *worst-case*-Figur Püppi: Die beste Freundin Helenes ist bereits geschieden, leidet unter Depressionen, wird von diversen Liebhabern ausgenommen und verscherzt sich Helenes Freundschaft schließlich durch eine Affäre mit Helenes Mann; ihr Kind wird ihr weggenommen, und sie setzt ihrem Leben ein Ende. (Kedves 2004, 23)

Streeruwitz stellt fest: „Die Mutter ist also allein und sprachlos. Die Umgebung wird sie fragen, ob sie sich denn nicht auf ihr Kind freue“ (Streeruwitz 1997, 27). Qualifikationen sind für Mütter auch nicht nötig, solche Dinge sind genauso überflüssig wie die zum Gefühlsausdruck benötigte Sprache. „[. . .] es gibt keine Sprache, die den Bereich der Mutterschaft sprechbar machte. Das Patriarchat benötigt und benötigte die sprachlose, in ihr Schicksal verstoßene Mutter zur Reproduktion seiner Gebote und Verbote“ (26). Aus all diesen Überlegungen und Aussagen von Streeruwitz kann man in Bezug auf die fiktionalen Protagonistinnen der Prosawerke zwei wichtige Schlussfolgerungen ziehen: Erstens, dass Frauen ständig auf ihre Mutterrolle reduziert werden. Dies bedeutet, dass Mütter nichts mit Kunst und Wissenschaft zu tun haben sollten, sondern, um

gesellschaftliche Akzeptanz zu gewinnen, sie sich nur auf den Bereich der Kindererziehung beschränken müssen. Dafür ist Helene aus *Verführungen*. 3. Folge. *Frauenjahre*. ein eindeutiges Beispiel. Und zweitens, falls Frauen berufstätig und parallel auch angesehen sein wollen, sollten sie gut aussehen und auf keinen Fall einer Hausfrau ähneln. Im Roman *Jessica*, 30. Roman. *Drei Kapitel*. (2004) hat die Protagonistin genau dieses Problem in ihrem Leben. Im Grunde genommen kann man feststellen, dass das Weiblich-Sein in der frühen Literatur von Streeruwitz von drei wichtigen Faktoren bestimmt wird: von der Abwesenheit von Freiheit, vom Fehlen der Sprache und von der patriarchalen Drohung, die sich besonders im Bereich der Mutterschaft manifestiert. Es entsteht eine existenzielle Krise bei den Frauenfiguren, deren einzige Ausdrucksmöglichkeit die Ohnmacht ist. Die Angst vor Expressivität und Selbstverwirklichung beeinflusst sowohl ihre mentale Gesundheit als auch ihre physische Leistungsfähigkeit.

Machtkritik in den früheren Prosawerken von Marlene Streeruwitz

Obwohl der Roman *Nachweilt. Ein Reisebericht*. (1999) in erster Linie auf kontroverse historisch-politische Themenkomplexe fokussiert, bildet die Protagonistin des Werkes keine Ausnahme von den fragilen weiblichen Identitäten. Margarethe erscheint genau so unsicher und verzweifelt wie Helene aus *Verführungen*., nur die im Roman vorkommende Parallelität zwischen ihrem Leben und dem von Anna Mahler wurde im Rahmen der Handlung stärker betont als ihre eigenartigen Charakterzüge. Zitate wie „Sie lag. Konnte sich nicht auf den Rücken drehen. Bekam kaum Luft. Ein totes Gefühl vorne auf der Brust“ (Streeruwitz 1999, 95) oder „Sie hatte gelernt, dieses Ansteigen des Weinens schon am Grund ihrer Augen abzuwehren. Die Tränen wurden unterdrückt, bevor sie aufsteigen konnten“ (73) weisen darauf hin, dass Margarethe als Frauenfigur zu derselben Kategorie gehört wie Helene aus *Verführungen*.: zur Kategorie der fragilen, vor Angst und Unsicherheit paralyisierten Frauenfiguren. Diese Feststellung kann auch mit Zitaten über das Liebesleben der Protagonistin belegt werden:

Sie hätte ihn anrufen sollen. Sie hätte ihm sagen sollen, daß es keinen Sinn hatte. Endgültig. Sie hätte es ihm sagen können. Heute morgen. Daß sie nicht mehr an ihn denken wollte. Weil es eine solche Verschwendung war, in dieser grauenhaften Welt eine Liebe zu haben und keine Zeit dann. Ein Glück einfach nicht zu konsumieren. Aber das sah er nicht so. Für ihn war alles eine Überforderung. [. . .] Exfrauen und

Stieftöchter. Aber sie hatte eben keine Exmänner und Stiefsöhne, mit denen sie all ihre Zeit zubringen konnte. Ihre Zeit war es ja. Ihre Zeit wurde verschleudert. (75)

Nachwelt. Ein Reisebericht. stellte die Österreich-Amerika-Kritik der Autorin eindeutiger in den Fokus als die einzelnen Lebensgeschichten der Figuren, auch wenn Margarethe mit zahlreichen Freunden und Bekannten von Anna Mahler ein Interview machte. Der Roman wurde aus dieser Hinsicht sehr klug konstruiert, weil die Erwartung des intendierten Lesers mit der Konklusion des Romans mit großer Wahrscheinlichkeit nicht im Einklang stehen wird. Wenn ein Roman mit so vielen Figurenstimmen wie *Nachwelt.* spielt, entsteht die Erwartung, dass mindestens eine Figur mit einer teilweisen chronologischen und eindeutigen Lebensgeschichte dargestellt wird. Im Roman ist dies aber nicht der Fall. Die Lebensgeschichte der Figuren wird wie ein unlösbares Puzzle präsentiert. Niemand teilt objektive Fakten über sich selbst oder über Anna Mahler der Protagonistin mit, nur Behauptungen, vage Erinnerungen und Spekulationen werden erwähnt. Die Puzzlestücke geben kein zusammenhängendes Bild am Ende: man kennt weder die Figuren der Geschichte noch Anna Mahler. Die unzuverlässigen Lebensgeschichten und Berichte über Mahler sollen den Eindruck geben, dass objektives Erzählen nicht existiert und Biographie als Gattung eine Lüge ist. Es wird dadurch nicht nur „Biographie“ kritisch hinterfragt, sondern auch Geschichtsschreibung. Bis zu diesem Roman gab es kein Prosawerk von Streeruwitz, das so explizit ihren kritischen Ton über Österreich und Politik in den Mittelpunkt stellte. Denn mit den fragwürdigen Berichten über das Leben von Anna Mahler wird auch die Geschichte ihres Heimatlandes in Frage gestellt. Jeden Tag griff Margarethe nach der Zeitung und jeden Tag reflektiert sie auf das Tagesgeschehen in Amerika und in Europa. Jeden Tag erscheint ein kontroverses Thema in der Handlung, die Streeruwitz manchmal durch die Stimme von Margarethe, manchmal durch die Stimme anderer Figuren kommentiert und kritisiert. *Nachwelt.* ist der Roman, der Streeruwitz die Bezeichnung „Nestbeschmutzerin“ erworben hat und in dem die politische Position der Autorin am stärksten zum Vorschein gebracht wird.

Während der Roman *Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre.* auch als politische Stellungnahme für Frauenrechte zu lesen ist, bricht der kritische Ton von Streeruwitz diskret und implizit im Werk durch. Margarethe funktioniert als die kritische Stimme von Streeruwitz im Werk, wobei Helene in *Verführungen.* eher für alleinerziehende Mütter im Text steht. Die Funktion der Protagonistin besteht darin, die Ungerechtigkeiten des

bestehenden patriarchalen Systems gegenüber Frauen zu demonstrieren. Sie ist ein „Platzhalter“ für geschiedene Mütter, für berufstätige Intellektuelle, für objektivierte Frauen. Helene hat die Aufgabe, Mustersituationen für die intendierten LeserInnen darzustellen, die jedem passieren könnte, die/der das Gleiche erlebt hat wie Helene:

Zwar erzählt sie aus der Perspektive ihrer Protagonistin, spart jedoch jegliche Innenschau aus und lenkt den Blick vor allem auf die äußeren Bedingungen ihres Lebens, auf die banalen, trivialen Tätigkeiten, aus denen sich dieser Alltag zusammensetzt: [...] Die detaillierte Genauigkeit, mit der die Autorin dieses Bild des alltäglichen Chaos entwirft, das geordnet werden muß, um doch unaufhaltsam wieder zu entstehen, macht das Zyklische, Ausweglose des Frauen-Alltags sichtbar. Helene kann die Arbeit zwar aufschieben, ihr jedoch nicht entkommen. Ihr Leben läuft ausweglos nach den gleichen Mustern ab: Kinder versorgen, zum schlecht-bezahlten Halbtagsjob eilen, Einkaufen, Kochen, Hausarbeit erledigen, sich den Kindern widmen, der Freundin aushelfen. (Schreckenberger 1998, 138)

Streeruwitz kritisiert die untergeordnete Position von Helene im Werk nicht. Sie will erreichen, dass die deprimierende Lage der Protagonistin eher von den LeserInnen kritisiert wird. Die im Roman behandelten Themenkomplexe wie Angst, Sprachlosigkeit, Schweigen und Mangel an Selbstwertgefühl wurden mit einer völlig anderen Strategie behandelt als die historisch-politischen Themen in *Nachwelt*. Mit *Verführungen* versuchte Streeruwitz auf die Gefühle der LeserInnen zu wirken, während sie mit *Nachwelt* eher auf Vernunft und logisches Denken zielte.

Mit *Jessica, 30. Roman. Drei Kapitel*. (2004) hat Streeruwitz mit ihrer eigenen Tradition gebrochen und ein völlig neuartiges Werk geschaffen. Der Roman enthält alles, wofür Streeruwitz als gegenwärtige feministische Autorin stehen will. „Die Romane der Marlene Streeruwitz sind [...] Träger einer Absicht und diese Absicht ist *nicht* das Erzählen. Es ist das Aufklären. Gebaut sind sie auf den Fels der unbedingten Erkenntnis, mit der Kunst des genauen Hinsehens auf das Verborgene bei unbedingter Schonungslosigkeit des Blicks“ (Döbler 2004, 17). Obwohl die sprachliche Konstruiertheit des Textes genauso komplex ist wie die der früheren Romane, ergeben die Verspieltheit der Protagonistin, die Erzähltechnik von Streeruwitz, die behandelten kontroversen Themen, der dynamische Wechsel der Opfer- und Täterperspektive im Werk und der kritische Ton der Autorin ein meisterhaftes literarisches Produkt, das auch für das Ende der experimentellen Phase von Streeruwitz stehen könnte:

„Jessica, 30.“ ist ein in anderer Weise auf den Kopf gestellter Entwicklungsroman: Die junge Frau darin bemächtigt sich ihres eigenen Lebens, in dem der Mann, der als Übervater und Liebhaber in ihr Leben getreten ist, als Mentor *ex negativo* fungiert: Seine Bloßstellung und sein Ruin sollen der Beginn der Karriere der Protagonistin werden. (16)

Mit Macht, die als zentrales Thema im Roman erscheint, wird eindeutig ausgedrückt, dass solange das Patriarchat nicht überwunden ist, Frauen als Objekte, als Außenseiter, als das Andere in der Gesellschaft behandelt werden. Die Figur von Jessica steht für Frauen, die mit postfeministischen Gedanken positionieren möchten und Emanzipation als Erfolgsgeschichte darstellen wollen. Postfeministische Prinzipien scheitern aber am Ende und auch Jessica, die jung, ledig und motiviert ist, hat keine Chance, die patriarchale Macht allein zu zerstören. Die Konklusion des Romans ist somit einfach und klar: Feminismus ist die einzige Lösung, „die grundlegendste Revolution und die einzige auch richtige“ (Moser 2007, 13) Wahl:

Marlene Streeruwitz erhebt den Anspruch auf Gültigkeit durchaus. Aber nicht für alle. Sondern für jede(n) Einzelne(n), was ein großer Unterschied ist. Und sie erhebt ihn ausschließlich für das, was nicht in den vorgefertigten literarischen Formen der Wahrnehmung bereitliegt: für das, was *backstage* geschieht, für die Partikel des Alltäglichen. (Döbler 2004, 17)

In den Romanen von Marlene Streeruwitz geht es auf den ersten Blick immer nur um eine Person, um eine konkrete Fallgeschichte. Näher betrachtet kann man aber feststellen, dass diese Geschichten einzelne Erzählungen sind, die zusammen eine Fallgeschichte ergeben. Diese Vereinzlungsstrategie steht im engen Zusammenhang mit dem Vorhaben der Autorin, dass jede Person „zum Autor/zur Autorin des eigenen Textes werden“ (Dröscher-Teille 2018, 228) sollte. Daraus folgend versucht sie in ihren literarischen Werken so eine Gesellschaftsform darzustellen, in der „jeder und jede selbst [...] mit der Gesellschaft und sich selbst“ (Moser 2007, 13) verhandeln lernt. Der Kerngedanke ihres Demokratiekonzepts ist, dass jede Person ihre Entscheidungen über das Leben, Kultur bzw. Politik allein treffen sollte, ohne die Intervention regulativer Institutionen. Somit steht „das primäre demokratische Recht auf Mitbestimmung, das aus ihrer Sicht durch die strukturelle Machtausübung von Institutionen unterlaufen werde“ (Dröscher-Teille 2018, 228), im Mittelpunkt des Gesellschaftsbildes von Streeruwitz.

Laut Streeruwitz ist die heutige Gesellschaft postpatriarchal, und das Innere der einzelnen Person wird durch Machtstrukturen der Institutionen bestimmt: „So leben wir in allen Bereichen mit historisierten Sinneinheiten, die, aus Institutionen abgeleitet, nun das Persönliche der Person ausmachen“ (Streeruwitz 2013, 2): „Die zweite Frauenbewegung hatte mit einer Nachkriegssituation zu tun, in der eine bürgerlich-reaktionäre Politik zu den Gesetzen des 19. Jahrhunderts zurückkehren wollte. [...] In dieser Auseinandersetzung waren die Institutionen sichtbar und konnten niedergedrückt werden. Oberflächlich. [...] Es ist nicht gelungen“ (2). Aus der Sicht der Autorin war die Abschaffung der herrschenden Institutionen oberflächlich bzw. erfolglos und wie sie schreibt, hat „[...] gerade der Abbau der Repräsentation [...] mit dafür gesorgt, die Symbolebene unangetastet zu lassen und Repräsentationskritik ins Leere laufen zu lassen“ (2). Dass Menschen durch das Leben „taumeln“ ist wegen der verinnerlichten hegemonialen Strukturen in der Mentalität der einzelnen Person: „Ich glaub, [...] daß Leute mehr durch die Sprache taumeln, aber ich glaub, daß sie überhaupt taumeln“ (Streeruwitz 1995, 246). Selbstermächtigung wird somit wegen der inneren „Zensurbehörde“ eine unmögliche Aufgabe für die einzelne Person sein: „Nun sind wir [...] diese geprägten Wesen. Mußten lernen, bevor wir wußten. Würden geprägt, bevor wir die Prägungen auch nur beurteilen konnten. [...] Wir sind Gemachte, die versuchen, die eigene Machart herauszufinden“ (Streeruwitz 1998, 40). Mit dem Titel ihrer Poetikvorlesung *Sein. Und Schein. Und Erscheinen.* verweist Streeruwitz auf eine interessante Gegenüberstellung, die auch auf ihr Gesellschaftsverständnis zurückzuführen ist. Diese Gegenüberstellung bezieht sich auf das nach dem Sein suchende Subjekt und auf die scheinhafte Gesellschaft. Als Kritik dieses Gesellschaftskonzepts bemerkt Dröscher-Teille, dass obwohl Streeruwitz sich kritisch gegenüber dem kollektiven Patriarchat verhält, „Subjekt- und Objektebene durchgehend als ineinander verschränkt“ wurden und „wenn die gesellschaftlichen Mechanismen in die Person verschoben sind, so wird das Subjekt [...] zwangsläufig selbst zu einem Teil der Strukturen, die es bestimmen“ (Dröscher-Teille 2018, 231).

Bibliografie

- Borgards, Roland. 2005. „Schmerz/Erinnerung: Andeutung eines Forschungsfeldes.“ In *Schmerz und Erinnerung*, herausgegeben von Roland Borgards, 9–24. München: Wilhelm Fink.
- Döbler, Katharina. 2004. „Schlussfolgerungen aus einem Selbstversuch: Darf man die Bücher von Marlene Streeruwitz ohne Beipackzettel lesen?“ *Text+Kritik* 164: 11–18.
- Dröscher-Teille, Mandy. 2018. *Autorinnen der Negativität: Essayistische Poetik der Schmerzen bei Ingeborg Bachmann – Marlene Streeruwitz – Elfriede Jelinek*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Geier, Andrea. 2005. „Gewalt“ und „Geschlecht“: *Diskurse in deutschsprachiger Prosa der 1980er und 1990er Jahre*. Tübingen: Narr Francke Attempto + Co. KG.
- Gürtler, Christa. 1996. „Beschädigungen eines normalen Frauenleben: Marlene Streeruwitz' erster Roman.“ *Literatur und Kritik* 303–304: 93–94.
- Kedveš, Alexandra. 2004. „Geheimnisvoll. Vorwurfsvoll. Aber zusammenhängend: Marlene Streeruwitz' Romane, Frauengeschichten, Männersprache.“ *Text+Kritik* 164: 19–36.
- Klauhs, Harald. 2006. „Der Punkt als Würgemahl: Marlene Streeruwitz' Roman ‚Entfernung.‘“ In: *Literatur und Kritik* 409–410: 83–86.
- Kramatschek, Claudia. 2002. „Das Jetzt der Existenz: Claudia Kramatschek im Gespräch mit Marlene Streeruwitz.“ *Neue deutsche Literatur* 50 (545): 24–46.
- Lorenz, Dagmar, und Helga Kraft. 2000. „Schriftsteller in der zweiten Republik Österreichs: Interview mit Marlene Streeruwitz.“ *The German Quarterly* 75 (3): 227–234.
- Moser, Doris. 2007. „Interview. Doch. Marlene Streeruwitz antwortet: Fragen stellt Doris Moser.“ In *Marlene Streeruwitz*, herausgegeben von Günther Höfler und Gerhard A. Melzer, 11–26. Wien: Droschl.
- Osinski, Jutta. 1998. *Einführung in die feministische Literaturwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt.
- Schößler, Franziska. 2008. *Einführung in die Gender Studies*. Berlin: Akademie.
- Schreckenberger, Helga. 1998. „Die ‚Poetik des Banalen‘ in Marlene Streeruwitz' Romanen *Verführungen* und *Lisa's Liebe*.“ *Modern Austrian Literature* 31 (3–4): 135–147.
- Streeruwitz, Marlene. 1995. „Eine Art Taumeln statt Leben: Interview.“ In *Provinz, sozusagen: Österreichische Literaturgeschichte*, herausgegeben von Ernst Grohotolsky, 243–253. Wien: Droschl.

- . 1996. *Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre.* 3. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- . 1997. *Sein. Und Schein. Und Erscheinen: Tübinger Poetikvorlesungen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 1998. *Können. Mögen. Dürfen. Sollen. Wollen. Müssen. Lassen: Frankfurter Poetikvorlesungen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 1999. *Nachwelt.: Ein Reisebericht.* 2. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- . 2013. „Aber.“ *Die Presse*, 09.11.2013. <https://www.diepresse.com/1474312/aber>.
- Woolf, Virginia. 1981. *Ein Zimmer für sich allein.* Übersetzt von Renate Gerhardt. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Akustischer Widerstand in Marcel Beyers *Flughunde*

Einführung

Marcel Beyers facettenreicher Roman *Flughunde* rückt das Phänomen der Akustik im Dritten Reich, noch genauer das von Stimmen und Geräuschen in den Mittelpunkt. Ihnen wird eine besondere Relevanz in der diegetischen Welt beigemessen, indem—wie im Folgenden erörtert wird—die Wirklichkeit durch bewusst modifizierte Akustik, durch die bloße Stimme beeinflusst werden kann. Diese Einsicht verbirgt sich in dem Laut/Sprecher-Dispositiv der NS-Zeit,¹ mit dem der Text diskursiv verknüpft ist (vgl. Mikoly 2023), wie auch in der tontechnischen Arbeit und dem Stimmenforschungsprojekt der Hauptfigur Heinrich Karnau. Im Rahmen dieses Projekts möchte er die Ur-Stimme finden und Deutschlands Stimmenkarte anfertigen, auf die—ihm zufolge—alle möglichen Stimmen und Geräusche (auch die von sterbenden Menschen) gezeichnet gehören. Karnau sammelt dementsprechend all diese akustischen Phänomene und hält sich dabei nicht einmal von chirurgischen Versuchen an Taubstummen fern.

Die textuellen Einschreibungen des Romans in (gewaltproduzierende) Diskurse der NS- und der Nachkriegszeit—in den Diskurs des Dispositivs Laut/Sprecher (Mikoly 2023), der Wissenschaftsgeschichte in Bezug auf Behinderte (Duwel 2018), der Eugenik (Atze 2003) und der Rechtswissenschaft in Bezug auf den Fall Adolf Eichmann (Braun 2018)—gehören eindeutig zu seinen ästhetischen Leistungen. Die ästhetische Höchstleistung des Textes besteht aber nicht nur bzw. nicht unbedingt in diesen diskursiven Verknüpfungen, sondern in seinem Widerstandspotential. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf diese letztere Fähigkeit, indem er aufzeigen möchte, dass Karnau mit seinem Stimmensammelprojekt nur auf der Oberfläche als banal-böser Vollstrecker des Regimes (Braun 2018) agiert, bei genauerem Hinsehen sich aber vielmehr entgegen der NS-Macht

1 Zur Etablierung und Verwirklichungsformen des Dispositivs Laut/Sprecher siehe ausführlicher: Epping-Jäger 2003.

positioniert. Auf diesem Interpretationsweg wird m. E. dem Akustischen nicht nur das Potential der Gewaltausübung von *Tätern*, sondern auch ein latenter Widerstand (auch seitens der Siegermächte) zugeschrieben, was jene kritische Kraft des Romans entstehen lässt, durch die die Schuld der Täterschaft noch nachdrücklicher betont wird und die Täter diegetisch dekonstruiert werden.

Stimme als wirklichkeitskonstruierende und -dekonstruierende Kraft

Das Dispositiv Laut/Sprecher der NS-Propaganda will im Roman durch Rundfunk, entsprechende auditive Inszenierung ideologischer Inhalte und durch bewusst eingesetzte rhetorische Griffe—wie im Fall von Goebbels' Rede—die Massenseele beeinflussen und im Endeffekt die Inkorporation der Macht auslösen (Mikoly 2023). Der Entwelschungsdienst in der diegetischen Welt setzt sich eigentlich dasselbe Ziel, aber dieses Mal durch Entfernung undeutscher Wörter, meistens von Wörtern französischen Ursprungs. Karnau meint, durch chirurgische Änderung des Kehlkopfes, d.h. durch Änderung der Stimmbildung imstande zu sein, die ideologisch-politische Einstellung des Menschen zu verändern und so der NS-Macht zur Inkorporation zu verhelfen. Aus all diesen Momenten lässt sich folgern, dass sich das Phänomen Stimme im Roman—sei sie etwas Semantisches wie die Sprache oder etwas nicht Semantisches wie ein Geräusch—als eine Kraft setzt, die ein nicht zu verachtendes Potential besitzt, Wirklichkeiten zu dekonstruieren bzw. zu (re)konstruieren. Einleuchtend ist diesbezüglich auch die Szene unmittelbar, nachdem die Nazis im Führerbunker das Verlieren des Krieges vorausgesehen, Stumpfegger und seine Kollegen die Patienten schon getötet, verbrannt und viele den Bunker schon verlassen haben. Um den Besatzern zu entkommen, sieht Stumpfegger darin die einzige Möglichkeit, den gemarterten Opfern ähnlich zu werden. Ihm zufolge soll man sie imitieren, genauer gesagt sich die Sprechweise der Opfer aneignen:

Solange für uns alle die Gefahr besteht, von den Besatzern aufgegriffen zu werden, müssen Sie sich dies eine genau einprägen: Vordringlichste Aufgabe ist es nun, wie ein Opfer sprechen zu lernen. Erinnern Sie sich an die Worte, den Satzbau, den Tonfall Ihrer eigenen Versuchspersonen [. . .]. Imitieren Sie, sprechen Sie nach, erst langsam und im Geiste, dann leise murmelnd, sprechen Sie mit niedergeschlagenen Augen, lassen Sie Pausen im Sprachfluß, als sei Ihnen Grausames widerfahren, dessen Beschreibung Sie nicht über sich bringen [. . .]. Verschweigen Sie ihre Tätigkeit der letzten Jahre, indem Sie diese Pausen zögerlich ansteuern in Ihrem

Bericht. [. . .] Sie müssen stottern, aussetzen, Worte verfehlen. Wir werden leider übergangsweise unter der Herrschaft gebrochener Stimmen stehen. (Beyer 2016, 213–214)

Auf den ersten Blick kann Stumpfeckers Aussage absurd, theoretisch nicht untermauert und pseudowissenschaftlich wirken. Seine Aussage ist aber nicht unbedingt nur als eines von den vielen facettenreichen Spielen eines literarisch-fiktionalen Terrains aufzufassen, die nur innerhalb des Universums des Textes zu verorten sind. Stumpfeckers Aussage bezieht sich hier implizit auf die wirklichkeitsstiftende Kraft, über die eine Sprache und die *Sprechweise* verfügen kann. An dieser Stelle sei nur auf den Fall Benjamin Wilkomirski verwiesen, der auch die Aufmerksamkeit auf die Daseinsberechtigung dieser Kraft der Sprache und *Sprechweise* lenkte—ungeachtet dessen, dass es bei Wilkomirskis Schein-Opferbiografie als Holocaust-Überlebender um keine durchdachte Lüge geht—wie bei Stumpfecker im Roman. Der im Hintergrund agierende Faktor ist aber auch bei Wilkomirski sprachlicher Natur: Wie Daniel Ganzfried in seiner Untersuchung aufzeigte, ließ Wilkomirski—ursprünglich Bruno Dösecker—die Leser samt der Kritiker, Historiker und Verlage die Glaubwürdigkeit seiner Geschichte unter anderem deswegen nicht bezweifeln, weil er nicht nur dem psychologisch-psychopathologischen Verhaltensmuster und der Erinnerungsmethode der realen KZ-Überlebenden nah kam,² sondern er vermochte all diesen eine sprachlich-erzählerische Gestaltung zu geben, die das fragmentierte Erzählmodus der echten KZ-Überlebenden perfekt imitierte (Ganzfried 2002, 17–154). Mit Stumpfeckers Worten ausgedrückt: weil Wilkomirski über „seine“ Opfer-Vergangenheit stotternd, aussetzend und Worte verfehlend zu berichten vermochte, weil er auch seine *Sprechweise* passend herausarbeiten konnte. Eine sehr ähnliche Kraft der Sprache bzw. der *Sprechweise* liegt Stumpfeckers Aussage und der Sprachauffassung des Romans zugrunde.

Der Glaube an die wirklichkeitsstiftende Macht von Stimme im Roman zeigt sich noch anschaulicher in der Szene, in der Karnau dafür argumentiert, dass die Lautsprecherwagen mit der Kapitulationserklärung bei Kriegsende nicht hätten fahren dürfen:

Und wären bei Kriegsende die Lautsprecherwagen nicht mit der Kapitulationserklärung durch Berlin gefahren, sondern hätten die letzten Aufnahmen von

2 Siehe dazu ausführlicher Assmanns Analyse in Anlehnung an Henry Krystal (2006, 144–149).

Stumpfackers Patienten ausgestrahlt, die Wutanfälle und erstickten Laute, dann wäre niemand aus dem Keller herausgekommen, um die Siegestruppen zu empfangen, dann hätten sich die Menschen erst noch gegenseitig die Kehlköpfe herausgebissen. (Beyer 2016, 231)

Ein durch Lautsprecher verkündeter Kapitulationsbefehl stellt *per se* einen performativen Sprechakt (im Sinne von Searle 1992 und Austin 1989) dar: direkt nach der Verkündung der Kapitulation gilt der Krieg als beendet und tritt somit eine auch die außersprachliche Wirklichkeit beeinflussende Veränderung ein. Karnau scheint in eine sprachtheoretische Sackgasse geraten zu sein, indem er den aufgenommenen erstickten Lauten der gequälten Patienten genauso eine performative Kraft zuordnet wie einer sprachlichen Äußerung. Und zwar eine Kraft, die im strengsten Sinne des Wortes in der Lage wäre, die Wirklichkeit zu verändern: diese Lauten würden Menschen—so Karnau—dazu bewegen, gegenüber einander gewaltsam zu werden, sich in einer mörderischen, fast suizidalen, kollektiven Tat zu vernichten und dadurch die Kapitulation zu verhindern.

Stimme bzw. Geräusche funktionieren nach alledem als Waffe in der Hand der Täter der diegetischen Welt, mit der ihre Interessen durchgesetzt werden können. Die Stimme als wirklichkeitsstiftende und wirklichkeitsdekonstruierende Kraft durchzieht den Roman aber in dem Maße, dass sie als Gegengift auch die Täter zu entmachten vermag. Diese militärische Natur der Stimme erweckt auch die Aufmerksamkeit der Besatzer, was man Karnaus folgenden Sätzen entnehmen kann:

Es gibt keine vergangene Stimme. Dabei hat man soviel versucht, dabei haben sogar die Sieger den Deutschen alle Unterstützung zukommen lassen, um möglichst schnell eine flächendeckende Stimmveränderung herbeizuführen: Die Überraschung, als man feststellen mußte, daß die Besatzer schon während des Krieges intensiv daran gearbeitet hatten, ein erstes Grundvokabular zusammenzustellen, Ausspracheübungen und leicht verständliche Grammatiken für die Besiegten zu entwickeln, damit sie den alten Tonfall ablegen und für einen Moment von der eigenen Sprache ausruhen könnten. (Beyer 2016, 231)

Karnau zufolge wurde der Krieg auch auf phonologisch-phonetischer Ebene verloren, indem die Alliierten die Stimme, die Tonlage (einer besetzenden Sprache) gegen die Nazis—wie die Deutschen selbst das einst im Krieg praktiziert hatten—einsetzten. Die Textstelle spricht somit eigentlich die

Entnazifizierungsbemühungen³ der Alliierten an, die darauf abzielten, die deutsche Gesellschaft von der nationalsozialistischen Ideologie zu befreien. Sie bekommen im Roman diesmal eine akustische Tönung.

Hier sei nachdrücklich bemerkt, dass die Stimme als Waffe gegen die Opfer im Roman kontinuierlich thematisiert wird: sie bindet sich eindeutig an die Handlungen und Intentionen bestimmter Figuren (Karnau, Goebbels, Stumpfecker) und Machtinstanzen (Propaganda des Regimes im Sinne des Dispositivs Laut-Sprecher). Im Gegensatz dazu kommt das vor kurzem angesprochene gegengiftartige Potential von Stimme thematisch nur an der vorhin zitierten Textstelle über die Besatzer zum Vorschein. Das bedeutet bei Weitem nicht, dass der akustische Widerstand als solcher damit völlig ausgeschöpft wäre. Der Text annonciert ihn zwar nicht wörtlich, aber bei einer textnahen Untersuchung kristallisiert sich heraus, dass auch Karnaus Projekt dieses Potential innehat.

Jenseits der Stimme der Nazi-Herren

Karnaus Projekt diesseits der Stimme der Nazi-Herren und als akustisch-wissenschaftliche Vollstreckung nationalsozialistischer Ziele zu interpretieren und dadurch auf diskursive Einschreibungen zu zeigen, ist nur die eine Seite der Medaille. Um Karnaus Figur und sein Projekt in all seinen Facetten zu verstehen, muss man einen kurzen Blick auf Karnaus Selbstbild werfen. Interessanterweise versteht er sich als „Taubstumme[r]“ (Beyer 2016, 18); er definiert sich als „ein Stück Blindband“ (16–17), „ungravierte glatte Wachsmatrize“ (18), in dessen Inneren „nichts zu hören“ (18) ist. Antonius Weixler erkennt diesbezüglich eine Strukturanalogie zwischen Karnau und Jean Baptist Grenouille in Patrick Süskinds *Das Parfüm*: während der Franzose aus dem Grund sämtliche Gerüche zu sammeln versuche, weil er selbst keinen Eigengeruch habe, sammle Karnau deswegen diverse Stimmen und Geräusche und möchte deswegen die Ur-Stimme ausfindig machen, weil ihm eben diese „zentrale humane Eigenschaft“ fehle, weil er selbst innen klanglos sei (Weixler 2018, 134).

Diese innere Diskrepanz Karnaus kann wohl stimmen—vor allem, wenn man die Szene in Betracht zieht, in der von seiner ersten Begegnung mit seiner eigenen Stimme berichtet wird, die er nicht ertragen konnte (Beyer 2016, 58):

3 Zur Entnazifizierung nach dem zweiten Weltkrieg siehe ausführlicher Rigoll (2013, 36–75).

Dann merkte ich, daß zu einer fremden, unnatürlichen Stimme, die aus dem Schalltrichter erklang, keiner der Freunde in unserer Runde paßte. Es dauerte einen Moment, bis ich begriff, daß dies nur ich selber sein konnte. [...] Ich war bestürzt. [...] Die Tonwalze hatten sie schon wieder vergessen, während ich [...] zurückdachte, an diese abstoßenden Klänge, die ich nie wieder hören wollte. (58–59)

Derrida bindet die erfolgreiche Geburt des Selbst—ähnlich wie Lacan— an ein Ereignis, in dem man mit sich konfrontiert wird. Wie der Moment der Konfrontation wahrgenommen wird, ist grundlegend für eine gesunde Entwicklung des Selbst. Während Lacan diesen grundlegenden Moment der Selbstanerkennung im Optischen, im Spiegelstadium findet (Lacan [1975] 1991), konstatiert Derrida diesen im Akustischen, und zwar in dem Moment von „*s'entendre parler*“ („Sich-Sprechen-Hören“) (Mladen 2002, 238–240). Geht man von dieser These Derridas aus, so lassen sich Weixlers Feststellungen über Karnaus fragile Identität untermauern. Bedeutungsvoll ist diesbezüglich nicht die Fremdheit der eigenen Stimme (Waldenfels 2006: 198–199), der sich Karnau ausgeliefert fühlt—er erkennt zuerst seine Stimme an der Textstelle nicht—, sondern vielmehr sein Abscheu vor dem Erklingen der eigenen Stimme. Dieser kann als Zeichen für eine misslungene Selbstanerkennung, für eine gebrochene Identität ausgelegt werden.

Weixlers Feststellungen in Bezug auf Karnaus Identität kann aber nur teilweise zugestimmt werden, sie bedürfen m. E. noch einer gewissen Präzisierung. Hinter Karnaus Suche nach der Ur-Stimme und seiner Stimmenaufnahmetätigkeit kann man nicht nur den inneren Drang erkennen, seine fehlende innere Stimme durch die Stimme anderer zu ersetzen und dadurch seine innere Leere mit etwas aufzufüllen—wie Weixlers Argumentation entnommen werden kann (Weixler 2018, 134–136). Karnaus innere akustische Leere ist nur die eine Seite seiner akustischen Identität. Sie verfügt auch über eine andere Seite, die von Karnau sogar positiv erlebt wird: das Fehlen seines Stimmbruchs (Beyer 2016, 76). Der Stimmbruch markiert für Karnau den Eintritt in die Welt der „Herrenstimme,“ der die Kinderstimme entgegengestellt ist. Während die Stimmbänder der Kinder geschmeidig, natürlich, ungezwungen seien bzw. keine Narben hätten (74), sei die Herrenstimme—nachdem der Stimmbruch als schmerzende, nicht verheilende Wunde am Hals eingetreten sei—durch das Aneignen von Hüsteln, das „höfliche, affektierte Lachen über einen Scherz“ (75) beschmutzt. Das bedeutet, die Stimme verliert—Karnau zufolge—durch das Erwachsenwerden an Natürlichkeit, Ungebundenheit und Zwanglosigkeit: „Der gemäßigte Tonfall in Zimmerlautstärke wird die ungebändigten Schreie, das Jubeln und Heulen ersetzen. Bald werden die

Stimmen in Bahnen gelenkt: daß sie [die Erwachsenen] immerzu deutlich sprechen“ (74). Möchte man Karnaus Selbstdefinition von dieser Auffassung her verstehen, kann man ihn in einer grauen Zone zwischen Erwachsenen und Kindern verorten: erwachsener Mann mit kindlicher Stimme—weder Erwachsener noch Kind. Dafür spricht auch die folgende Textstelle: „Mein von Unbeweglichkeit geprägtes Organ bringt einen dem Alter völlig unangemessenen Ton hervor, auch hat meine Stimme die falsche Melodie, in kindlicher Höhe, dem Körper, den Bewegungen eines Erwachsenen zuwiderlaufend, doch ohne die kindliche Offenheit“ (76).

Diesbezüglich lohnt es sich zu erwähnen, dass Karnaus Angst vor der Front eine akustische Natur hatte, was mit der Herrenstimme eng zusammenhängt:

Nicht die Furcht vor dem Tod, mit der die Fronterfahrung mich auch schon als Zivilist konfrontiert hat, sondern vielmehr der Gedanke daran, unausweichlich in diese Welt der Männerkameradschaft hineingestoßen zu werden, mit Schweiß, mit derben Witzen, mit allen jenen Zügen, die mir schon als Kind den Hals zugeschnürt haben. (Beyer 2016, 130)

An der Textstelle wird deutlich, dass Karnau einen grundlegenden Abscheu vor der Männerwelt hat, die sich durch derbe Witze auszeichnet. Betrachtet man die Witze als sprachliche Konstrukte, so lässt sich diese Männerwelt als jene auslegen, in der die Herrenstimme vorherrscht. Außer diesem Aspekt und der semantischen Verwandtschaft (Männer und Herren als Synonyme) wird die Interpretation der Männerwelt auch durch das Erwähnen von „jenen Zügen“—die ihm schon als Kind den Hals zugeschnürt hätten—in die Nähe der Herrenstimme gerückt. Ursprung dieses Zusammenhangs ist Karnaus Kindheit: Wie später ausgeführt werden wird, war es die Herrenstimme in Karnaus Kindheit, die ihm als ein jeden Tag mit dem Sonnenaufgang, dem grellen Licht wiederkehrendes, existenzielles Unbehagen galt, das unaufhaltsam in die Kinderwelt hineindrang. An dieser Stelle reicht nun nur Karnaus Abscheu vor der Männerwelt, der Herrenstimme zu unterstreichen.

Von der Herrenstimme braucht man nur noch einen Interpretationsschritt zu machen, um einzusehen, dass sie mit Verfügungsmacht, Entscheidungskraft und daher mit Gewalt aufgeladen ist. Selbst die Bezeichnung „Herrenstimme“ an sich lenkt die Aufmerksamkeit auf dieses Interpretationspotential: diese Stimme hat mit der Männer- und Erwachsenenwelt zu tun, wird durchgehend den „Herren“, etwa den „Herrschern“ zugeordnet. Von daher kann sie im Roman als „Nazi-Stimme“ interpretiert werden, was dazu

führt, dass überall, wo sich Karnau gegen die Herrenstimme äußert, er sich gleichzeitig auch gegen die Nazi-Stimme und das NS-System positioniert. Diese Schlussfolgerung und die Verbindung der Herrenstimme mit der Nazi-Stimme wird am Beispiel der einmarschierenden Alliierten einleuchtend:

Es gibt keine vergangene Stimme. [. . .] dabei haben sogar die Sieger den Deutschen alle Unterstützung zukommen lassen, um möglichst schnell eine flächendeckende Stimmveränderung herbeizuführen: Die Überraschung, als man feststellen mußte, daß die Besatzer schon während des Krieges intensiv daran gearbeitet hatten, ein erstes Grundvokabular zusammenzustellen, Ausspracheübungen und leicht verständliche Grammatiken für die Besiegten zu entwickeln, damit sie den alten Tonfall ablegen und für einen Moment von der eigenen Sprache ausruhen könnten. Allein schon das Fremdsprachenhören und Lippenablesen bedeuteten Erleichterung, wenn die Schüler die Lektion im Chor repetierten, in Sälen, Turnhallen und Stadien, wo kurz zuvor Aufmärsche und Durchhaltefeiern stattgefunden hatten. (Beyer 2016, 231)

Wo also früher die Nazi-Herren ihre Reden hielten, wo früher Deutsch gesprochen wurde, wird jetzt Fremdsprache unterrichtet, was von Karnau sogar positiv bewertet wird: aus seiner Perspektive bedeuten die neuen Verhältnisse eine „*Erleichterung*“ und Gelegenheit zum „*Ausruhen von der eigenen Sprache*“. In dieser Szene wird der Diskurs der Herrenstimme weitergeschrieben: Das, was dank den Siegern endlich abgelegt werden kann, ist die alte (deutsche) Stimme, die Stimme der Nazis, also die Herrenstimme. Diese Parallelisierung zwischen der Stimme der Vergangenheit, der Nazis und der Herren wird eine Seite später deutlich, wo Karnau auf die vergangene Stimme als „diese[n] *Herrenton*“ (232; Hervorhebung von Z. M.) zurückverweist.

Bedeutsam an dieser Textstelle ist, dass einer bekannten, verständlichen Sprache (dem Deutschen) eine fremde, nicht beherrschte und kaum verständliche Sprache gegenübergestellt und nur die letztere begrüßt wird, während die erstere als eine Last vergangener Zeiten zum Vorschein kommt. Betrachtet man diese Entgegensetzung wie den Gegensatz von Herren- und Kinderstimme näher, so kann man hinter ihnen den gleichen zentralen Antagonismus entdecken, auf den im Roman eine vielschichtige Metaphorik und eigentlich das ganze Narrativ aufgebaut ist. Im Fall von Herren- und Kinderstimme wird zum Beispiel dem deutlichen, regelgerechten, gelernten *Sprechen*, der *Sprache*—Herrenwelt—ein undeutliches, naturgegebenes

Schreien, Stimme oder *Geräusch*⁴—Kinderwelt—gegenübergestellt. Während sich Karnau weigert, sich durch seine Sprache in die patriarchale Ordnung des Symbolischen einzuschreiben, zeigt er eine intensive Neigung zum Letztgenannten, dem Undeutlichen, was mit seiner Befürwortung für die undeutliche Fremdsprache starke Ähnlichkeiten aufweist. Deutliches gegenüber dem Undeutlichen: festgeschriebene Semantik *versus* opake Desemantik; Zeichen mit Referenz *versus* referenzloses Zeichen. Dieser Antagonismus im Roman wird durch mehrere Elemente des Narrativs verdeutlicht, die zwar auch Übergänge ermöglichen, aber es lassen sich diesbezüglich doch gewisse Tendenzen im Narrativ feststellen.

Unter anderem gelten die Lichtverhältnisse als Austragungsort des erwähnten Gegensatzes. Das Licht und der Tag werden von Karnau mit der Welt der Herrenstimme assoziiert. Wie die Konturen eines Gegenstandes am Tag deutlich und grell sind, so intensiv und gleichzeitig mit negativer Semantik wird von Karnau auch die akustische Welt am Tag und bei hellem Licht dargestellt. Obwohl auch (undeutliche) *Geräusche* zu dieser akustischen Welt gehören können, kann diese tendenziell als die Welt der Herrenstimme ausgelegt werden, die sich in erster Linie durch das Sprechen bzw. die Sprache auszeichnet. Im Gegensatz dazu lassen die Dunkelheit, das Zwielficht, der Abend und die Nacht eine ganz andere, für Karnau angenehme akustische Welt entstehen, in der er sich seinen Tonaufnahmen von Geräuschen widmet (Diese werden von ihm ja entweder nachts oder im Bunker gehört, wo nur mangelhafte Lichtverhältnisse vorherrschen.). Diese Faszination von Karnau für die Nacht, die Dunkelheit (Fockel 2013, 107) und ihre andersartige akustische Welt lässt sich auf seine Kindheit zurückführen:

Und es stand nicht in meiner Nacht, das Dunkel länger walten, die fremden Stimmen schlafen zu lassen, während die Elternhand mich weiter zog, durch die nun bald gefährliche Restnacht, die unweigerlich umschlagen mußte in die Welt der Herrenstimmen, des Kreischens und des Lärmens [. . .] als könnte man nichts anderes tun, als sich dem Licht und den Geräuschen tatenlos zu ergeben, dem Wandel aller Morgenschemen zu Stimmenschemen über Tag. [. . .] Sie [die Flughunden] allein hätten mich vor dem Tag bewahren können, eingehüllt von diesen weichen Flügeln, versunken in der Lichtlosigkeit. (Beyer 2016, 42–43)

4 „Stimme“ und „Geräusch“ werden von Karnau öfter als Synonyme, im Gegensatz zu „Sprache“ verwendet. Zur Unterscheidung beider Begriffe siehe ausführlicher Kittler 2002.

Mit den von Karnau bevorzugten Lichtverhältnissen ist auch eine Farbsymbolik in der Erzählung verbunden. Innerhalb dieser Farbsymbolik setzt er sich für einen Bereich ein, der traditionell mit Attributen wie Unsicherheit und Undeutlichkeit assoziiert wird. Im Zusammenhang mit seiner fehlenden inneren Stimme kommt er zu der Schlussfolgerung, er sei „[n]ur ein Changieren zwischen Grau und Schwarz, im Zwielficht, ein kurzer Augenblick zwischen Nacht und Tag“ (18). An einer anderen Stelle spricht er die Nacht ganz deklamatorisch an: „Komm, schwarze Nacht, umhülle mich im Schatten“ (20).⁵

Zu Karnaus Neigung zum Undeutlichen und seiner „Rebellion“ gegen das Deutliche findet sich eine Analogie auch in seinem musikalischen Interesse. An einer Textstelle heißt es: „solche Aufzeichnungen nackter Stimmen [außergewöhnlicher menschlicher Töne] sind mir noch lieber als Gesang, begleitet von Musik“ (Beyer 2016, 25). Auch an der Front berichtet er über einen leisen Nachtgesang als etwas, was ihm die Ohren „zerreiß[t]“ (114). Im Gegensatz dazu stellen für ihn die Seufzer der sterbenden Soldaten eine angenehme akustische Atmosphäre dar, die natürliche, sinnabgewandte, ungeformte und animalische Töne in den Vordergrund rücken:

Welche Erscheinungen, doch ihre Bedeutung bleibt im Dunkeln [...] kurz vor dem Ende tauchen die Stimmen wieder ab in die Natürlichkeit, und alle angelernte Kontrolle ist außer Kraft gesetzt [...] jetzt ist es wieder ungeformtes, ungezüchtetes Ertönen. Parallelschaltung: Die Stoßseufzer in ganz verschiedenen Tonfärbungen, das Ächzen, Gurgeln, das Erbrechen in Dreck und Finsternis. Klangfarben, in denen sich Dunkelheit in mehreren Schichten abgelagert hat und die aus dem Dunkel ihrer Umgebung heraus entstanden sind. [...] Nur noch animalische Töne, sie werden jetzt nicht mehr geformt im Kehlkopf [...], sie erfüllen den gesamten Rachenraum. (115)

Einleuchtend sind diesbezüglich auch die Menschenversuche von Karnau und Sievers an Taubstummen, die ebenfalls zum Ziel haben, das akustisch Animalische zu finden: die Versuchspersonen liegen im Bett „der Sprache

5 Die zitierte Zeile sticht stilistisch durch die Personifizierung der Nacht und eine fast romantische Rhetorik hervor, was seinen Ursprung in der intertextuellen Quelle des Zitats haben mag. Es handelt sich um ein barockes Gedicht: „Komm, schwarze nacht! Umbhuelle mich im schatten / Dein flor beziehe meines purpurs glantz / Weil sich mit mir will eine sonne gatten / Vor deren licht erleicht der sternens krantz“ (zit. in Fockel 2013, 107).

abgewandt“ (166), „[s]ie führen ein Tierleben, sie sind uns endgültig entglitten“ (170)—stellt Karnau fest. Dann fügt er hinzu:

„Es kostet den Menschen ungeheure Kraft und Zeit, die eigene Stimme zumindest in einem gewissen Umfang zu beherrschen, aber wie leicht geht das mühsam Angelernte [. . .] wieder zu löschen, ohne daß nur die kleinste Spur zurückbliebe. Wie ein Hund jegliche Erziehung zur Disziplin hinter sich läßt, sobald er eine Erinnerung an die Welt vor der Existenz des Menschen wittert. (170–171)

Als Zusammenfassung kann festgestellt werden, dass sich Karnaus Projekt auf der Textoberfläche zwar diesseits des NS-Regimes lesen lässt, aber bei genauerem Hinsehen eben das Gegenteil der Fall ist, so als würde Karnau versuchen, hinter die Sprache zurückzukommen, weil er sich im Symbolischen der Herrenstimme nicht zurechtfindet. Er beabsichtigt dies dadurch zu erreichen, dass er den animalischen Kern aller menschlichen Stimmen jenseits der Sprache ausfindig zu machen versucht, jenen Kern, der keinen Gesetzen des Symbolischen folgt, keine genauen Zuschreibungen und Referenzen kennt. Diese Behauptung korrespondiert mit Walter Benjamins „adamistischer Sprache,“ mit einem präsemiotischen Zustand der Sprache, der „als Übersetzung der ‚Sprache der Dinge in die des Menschen‘ beschrieben ist, als eine ‚Übersetzung des Stummen in das Lauthafte‘, des ‚Namenlosen in den Namen‘“ (Benjamin 1980, 150).

Warum ist all dies interpretatorisch relevant? Die Herrenstimme als Nazistimme stellt im Roman eine Sprache dar, die feste semantische Grenzen zieht: sie als Souverän entscheidet über lebenswertes und lebensunwertes Leben, Leben und Tod, Täter und Opfer. Sie markiert außerdem eine feste Grenze zwischen schwarz und weiß, der deutschen und den anderen Sprachen—und zwar mit einer Rigorosität, mit der sie auch in der Geschichte die Juden von den Nicht-Juden unterschieden hatte. Die Herrenstimme als Nazistimme folgt zentralisierenden Mustern, fällt von ihrem eigenen Zentrum aus ein Urteil und erkennt folglich keine Übergänge, keinen Grenzübertritt an. Während die Herrenstimme im Modus des „Entweder . . . Oder“ operiert, folgt Karnau dem nur teilweise: Der Tontechniker bewegt sich im grauen Bereich des „Sowohl . . . Als-auch.“ Dieser Bereich ist in der Lage, festgeschriebene Semantiken aufzubrechen, zu verunsichern und Grenzen zu überschreiten. Begrüßt werden von Karnau die fremden Spuren der Sprache der Siegermächte im deutschen Sprachraum. Ferner behauptet er selbst in einer Grauzone, einer Übergangsphase zu sein (Erwachsener mit kindlicher Stimme bzw. sprechfähiger Mensch und gleichzeitig

Taubstummer). Darüber hinaus versucht er die Grenze zwischen Leben und Tod aufzuheben, indem er öfter betont, durch seine Tonaufnahmen Stimmen verstorbener Menschen zurückholen und mit den Toten auf diesem Weg kommunizieren zu können. Die Toten sind sogar imstande—so Karnau—direkt nach ihrem Tod die Gespräche der Lebenden zu hören. Im Hintergrund all dessen agiert seine Hinwendung an die präsemiotische Materialität von Stimme und Geräusch, die in ihrer Bedeutung nicht begriffen werden kann und daher für die Täter völlig ausgeblendet bleibt. Damit formiert sich—und dies ist die interpretatorische Schlussfolgerung des Beitrags—schon in der diegetischen Welt respektive dem Narrativ eine latent widerständliche Kraft, die am NS-Regime—und auf einer allgemeineren Ebene—an einer populistisch-nationalsozialistischen Rhetorik Kritik übt und den Blick auf deren Gefahr lenkt. Diese Folgerung trifft umso mehr zu, wenn man sich das dezentralisierende, erzählerisch gesehen polyphone Textgefüge des Romans vor Auge hält, das sich durch die In- und Übereinanderblendung von Figuren, Erzählstimmen und Wahrnehmungsweisen auch rein narratologisch gegen feste Zuschreibungen stellt. Die Untersuchung solcher Fragen würde die Grenzen dieses Beitrags sprengen, somit bleibt die Erörterung dieses Problemfeldes für eine spätere Untersuchung.

Bibliografie

- Assmann, Aleida. 2006. *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C. H. Beck.
- Atze, Marcel, 2003. „Unser Hitler“: *Der Hitler-Mythos im Spiegel der deutschsprachigen Literatur nach 1945*. Göttingen: Wallstein.
- Austin, John L. 1989. *Zur Theorie der Sprechakte*. Übersetzt und herausgegeben von Eike von Saigny. Stuttgart: Ph. Reclam jun.
- Benjamin, Walter. 1980. „Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen.“ In *Gesammelte Schriften*, Band 2., herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, 140–157. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beyer, Marcel. 2016. *Flughunde*. 11. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Braun, Michael. „Der Sound der Geschichte: Marcel Beyers Fragmente einer Sprache der ‚Nonfiction.‘“ *Text + Kritik* 218–219: 13–19.
- Dolar, Mladen. 2002. „Das Objekt Stimme.“ In *Zwischen Rauschen und Offenbarung: Zur Kultur- und Mediengeschichte der Stimme*, herausgegeben von Friedrich Kittler et al., 233–256. Berlin: Akademie.

- Düwell, Susanne, 2018. „Husky voices‘ und ‚Mischmundarten‘: Stimme und Klang in Marcel Beyers Texten.“ *Text + Kritik* 218–219: 82–99.
- Epping-Jäger, Cornelia. 2003. „Eine einzige jubelnde Stimme: Zur Etablierung des Dispositivs Laut/Sprecher in der politischen Kommunikation des Nationalsozialismus.“ In *Medien/Stimmen*, herausgegeben von Cornelia Epping-Jäger; Erika Linz, 100–123. Köln: DuMont.
- Fockel, Henrik. 2013. *Literarische Resonanzen: Studien zu Stimme und Raum*. Berlin: Lit.
- Ganzfried, Daniel. 2002. ... *alias Wilkomirski – Die Holocaust Travestie: Enthüllung und Dokumentation eines literarischen Skandals*. Berlin: Jüdische Verlagsanstalt.
- Kittler, Friedrich et al., Hrsg. 2002. *Zwischen Rauschen und Offenbarung: Zur Kultur- und Mediengeschichte der Stimme*. Berlin: Akademie.
- Lacan, Jaques. (1975) 1991. „Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint.“ In Jaques Lacan: *Schriften I.*, herausgegeben von Norbert Haas, 61–70. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mikoly, Zoltán, 2023. „Die Stimme im Dienst der Macht in Marcel Beyers Flughunde.“ In *Sprache der Macht, Macht der Sprache*, herausgegeben von Andrea Horváth, 163–182. Wien: Praesens.
- Rigoll, Dominik. 2013. *Staatsschutz in Westdeutschland: Von der Entnazifizierung zur Extremistenabwehr*. Göttingen: Wallstein.
- Searle, John R. 1992. *Sprechakte: Ein sprachphilosophier Essay*. Übersetzt von Renate Wiggershaus und Rolf Wiggershaus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 2006. „Das Lautwerden der Stimme.“ In *Stimme. Annäherung an ein Phänomen*, herausgegeben von Doris Kolesch und Sybille Krämer, 191–210. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weixler, Antonius. 2018. „Verwischt wie ein Schleier, eine leichte Trübung‘: Über Unschärfe und Rauschen als Prinzipien sinnlicher Wahrnehmung in Erzähltexten Marcel Beyers.“ In *Marcel Beyer: Perspektiven auf Autor und Werk*, herausgegeben von Christian Klein, 123–142. Stuttgart: J. B.

Das Geheimnis des Wortes—das Wort des Geheimnisses Novalis' ambivalentes Bild vom Mittelalter—zur Gelegenheit eines Gedichtes

Die produktive Wirkung der Übergangsbedingungen

Die gegenwärtigen Autoren der Frühromantik entdecken emphatisch das Mittelalter. Außer Novalis kann man Ludwig Tieck und Wilhelm Heinrich Wackenroder erwähnen. Eine besondere Oszillation unterliegt dieser Entdeckung, die zwischen der göttlichen Kraftfülle, dem religiösen Gefühl und der befreienden menschlichen Kreativität und Produktivität zustande kommt. Das Mittelalter wurde nicht durch die Frühromantik wieder erkannt, es gerät in mehreren verschiedenen Phasen am Anfang der Moderne in den Vordergrund des Interesses. Mario Zanucchi zeigt plastisch auf, dass man sich in Deutschland an das Mittelalter am Anfang des XVIII. Jahrhunderts am meisten im Zeichen der Gewöhnung und der Einführung der altdeutschen Dichtung wendet. In den Siebzigerjahren vervollständigt diese kultur-, literaturgeschichtliche und philologische Bestimmtheit die Faszination für das Mittelalter, zuallererst bei Goethe, mit einzigartiger, poetischer und poetologischer Geltung. Das frühromantische Verhältnis zum Mittelalter wird bereits durch solche Aspirationen abgeschattet, die für die Schöpfer des Sturms und Drangs weniger interessant sind. Der Trieb dieser frühromantischen Aspirationen ist die besondere Einheit der katholischen Religion und der künstlichen Produktivität (Zanucchi 2006, 294–295). Es geht freilich um keine einfache Synthese, wir können vielmehr über den Chiasmus der Religion und der Kunst sprechen, obwohl die religiöse Gesinnung in dieser Synthese entscheidende Relevanz hat, müssen wir in dieser Einheit genauso die selbstständige, aktive Rolle der künstlichen Kreativität und den Anspruch der menschlichen Schaffenskraft sehen. Das Hardenbergsche Mittelalterbild hat also einen weniger retrospektiven als vielmehr projektiven Charakter, das heißt das Mittelalter ist Novalis' Meinung nach, keine Verkörperung der Religiosität, auch kein Übergang zwischen der Antike und der Renaissance. Das Mittelalterprojekt von Novalis ist auch noch keine mögliche Form der Vermittlung zwischen der Urchristenheit und der Reformation, „sondern (wird) zu einer abstrakten

poetischen ‚Vorzeit‘ stilisiert“ (297). Zanicchi beruft sich hier auf die Forschungen von Ernst Behler. Seiner Meinung nach dachten Novalis, Tieck und Wackenroder „in gegenaufklärerischen Konzeptionen und setzen der kranken, mechanischen, entzweiten, rationalistischen, prosaischen, kalten und ungläubigen Gegenwart eine gesunde, organische, geordnete, poetische, künstlerische, innige und gläubige Vorzeit entgegen“ (Behler 1983, 51).

Das Problem des Übergangs wurde bisher einigermaßen zurückhaltend angesprochen, dennoch ist es wert, sich damit von einem literaturgeschichtlichen und geschichtsphilosophischen Gesichtspunkt zu befassen, denn wir können auf diese Weise das Mittelalterbild der Frühromantik klarer sehen. Zumindest Ira Kasperowski scheint die Theorie der Relevanz von Übergangszeiten, die vor allem durch Thomas Blackwell an Bedeutung gewonnen hat, positiv zu sehen. Im Jahr 1735 veröffentlichte Blackwell ein anonymes Werk mit dem Titel *An Enquiry into the Life and Writings of Homer*, das 1776 von Johann Heinrich Voß ins Deutsche übersetzt wurde und mehrere Auflagen erlebte (Blackwell, 1776). In diesem Werk erklärt Blackwell Homers Genie auf sehr einfühlsame Weise, vor allem aus kulturgeschichtlicher Sicht. Kasperowski fasst die Hauptaussage des Autors wie folgt zusammen: Die Umstände der Übergangszeit sind fruchtbar für die poetische Kunst, weil sie weder völlig chaotisch noch völlig diszipliniert und vorhersehbar sind. Es sind Zeiten der Ungewissheit und des Aufruhrs: Griechenland befindet sich noch in völliger Unordnung, vielerorts herrscht noch Gewalt, die Stämme sind noch auf der Durchreise, als Homer sein unsterbliches Gedicht schreibt. Blackwells Beobachtung über diese Konstellationen trifft voll und ganz auf Dante, Virgil und Milton zu (Kasperowski 1997, 277). Das bedeutet also, dass die produktive Wirkung der Übergangsbedingungen und die Gültigkeit dieses Übertragungsmechanismus auf andere Dichter anderer Epochen übertragen werden kann, und zwar in dem Sinne, dass diese Autoren wie durch Eingebung auf die Autoren und Werke dieser Übergangszeiten zurückgreifen, und in dem Sinne, dass sie sich selbst und ihre eigene Zeit als Wesen in einem solchen Übergangszustand sehen.

Diesem frühromantischen Selbstverständnis und der Interpretation der Epoche entspricht die Sichtweise von Gerhard Schulz auf die historische Entwicklung und thematische Ausformung der romantischen Literatur. Obwohl Novalis selbst antike Literatur übersetzte, experimentierten die Autoren Ende des 18. Jahrhunderts damit, sich von antiken Vorbildern zu lösen. Daher der Begriff der romantischen Literatur, die mit der christlichen Literatur beginnt, da sich die Autoren der Romantik in dieser

Tradition verorten. Von Dante, Shakespeare, Cervantes und Calderón bis hin zu Goethe können wir diese romantische Literatur sehen, die versucht, eine Verbindung zu dieser Tradition zu finden. Sie zielen nicht darauf ab, die Antike als Modell zu eliminieren, sondern das Spezifische daran zu behaupten (Schulz 1997, 235).

Novalis' Blick auf das Mittelalter wurde unmittelbar von Schillers Geschichtsstudium an der Universität Jena beeinflusst: Bekanntlich hielt Schiller im Wintersemester 1790/91 Privatvorlesungen über die Geschichte der europäischen Staaten und der Kreuzzüge:

Daß Hardenberg unter seinen Zuhörern war, ist bei seinem nahen Verhältnis zu Schiller sehr wahrscheinlich. Hier schon wird in ihm das Interesse für das Mittelalter der Zeit der Kreuzzüge geweckt worden sein, das später den *Heinrich von Ofterdingen* entscheidend bestimmte und auch die Mittelalter-Auffassung des Essays *Die Christenheit oder Europa*. (Kluckhohn 1960, 5)

Wir wissen auch von einer anderen wichtigen Inspirationsquelle für die Entwicklung von Hardenbergs Mittelalterbild: Sie stammt aus seiner Zusammenarbeit mit Ludwig Tieck in den späten neunziger Jahren. Tieck selbst ist ein Liebhaber des Mittelalters, er

mochte dem neuen Freunde Wackenroders Gedanken über religiöse Kunst und über das Mittelalter Albrecht Dürers vermitteln und dafür die seherische Gesamtauffassung des Mittelalters von Novalis zurückerhalten, die in der berühmt gewordenen Einleitung seiner Minnesänger-Übertragung nachwirkt. (Kluckhohn 1960, 37)

Die Reigen-Metapher

Aufgabe meiner Abhandlung sollte das kontextuale Lesen des Gedichtes von Novalis „Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren“ sein. Gemeint sind dabei verschiedene, d.h. historische, poetische, bzw. hermeneutische Möglichkeiten des Herangehens an den Text, die, wie ich wohl hoffe, in einer relevanten Lesart einander ergänzen werden. Im historischen Aspekt der Untersuchung wird die Genealogie des Gedichtes erschlossen, indem der Leser durch eines der Einlagelieder in *Heinrich von Ofterdingen* in die Welt des Mittelalters zurückversetzt wird. Dieser Weg führt uns dann zur Behandlung von Novalis' Verhältnis zum Mittelalter. In der poetischen Lesart wird nun das Hauptaugenmerk auf die im strukturellen Aufbau des Gedichtes, seiner

formalen Entfaltung, sowie in seinen thematischen Relevanzen erfassbaren, besonderen Merkmale gerichtet. Im hermeneutischen Herangehen wiederum finden die philosophischen Konnotationen des Gedichtes in der Mannigfaltigkeit des sprachlichen Entstehens ihren Platz, wobei gezeigt wird, dass Dichtung und Philosophie in der Gestalt des Chiasmus aufeinander bezogen, und als solche komplementär sind.

Aleida Assmann zitiert einen der Gedanken von Hans Blumenberg aus seinem Buch *Die Lesbarkeit der Welt* hinsichtlich der ebenso problematischen wie fragwürdigen Beschaffenheit unseres Verhältnisses zur Tradition: „Die Tradition besteht nicht aus Relikten, sondern aus Testaten und Legaten“ (Blumenberg 1993, 275). Es geht nämlich darum, dass die Tradition nicht aus bloßen Reliquien, sondern auch aus textlichen benennbaren, also mit Namen versehenen Überlieferungen besteht. Blumenberg verdeutlicht hier die Metapher der Lesbarkeit, d.h., dass das Philosophische sowohl aus kritischen, als auch aus historischen Momenten hervorgeht. Sie verändert auch die Art und Weise, wie wir mit der Welt und mit uns selbst umgehen. Während der Mensch als kritischer Leser immer noch von einer gewissen Unsicherheit, d.h. von einem Misstrauen gegenüber der Welt und sich selbst geprägt ist, argumentiert Blumenberg, dass der Mensch gelernt hat, auch die seltsamsten Dinge, „Fremdestes“ zu lesen, und sich sein Verhältnis zur Tradition verändert hat. Die Lesbarkeit der Welt wird durch diesen Moment, der die sprachlichen und tropischen Register aufwertet, stark beeinträchtigt. Die Welt, die Natur, erschließen sich dem Menschen zunehmend wie ein Buch, die Zeichen der Dinge und Ereignisse erscheinen ihm als Buchstaben. Wenn die Tradition kein Relikt ist, bedeutet dies auch, dass die Vergangenheit nicht in einem Verschluss eingesperrt ist, d.h. sie kann lebendig, transportfähig gemacht werden, wie Blumenberg sagt. Das Testat und das Legat betonen genau diesen spezifischen Charakter der Lebendigkeit. Assmann fügt dieser Blumenbergschen Buchmetapher der Lesbarkeit auch ein geologisches Bild hinzu. Nach Assmann hieße der folgende Satz von Blumenberg „Die Tradition besteht nicht aus Relikten,“ zuallererst: die Tradition „entsteht nicht von selbst, sie steht nicht naturwüchsig an“:

Von selbst bauen sich geologische Strukturen auf, wenn sich eine Schicht über die andere lagert. Dabei bildet sich dann über die Jahrtausende hinweg ein Profil, das im Querschnitt die Tiefe der Zeit lesbar macht. Mit solcher Naturwüchsigkeit hat Tradition nach dem Verständnis von Blumenberg offenbar nichts zu tun. Nicht, daß es nicht auch im Raum der Kultur „Zeitschichten“ (Koselleck) und Überlagerungen gäbe. Denn kulturelle Zeichen gewinnen, sobald sie in verhältnismäßig dauerhafte

materielle Medien eingraviert werden, eine Zeitresistenz, die ihren aktuellen Gebrauchswert in einer bestimmten Kultur oder Epoche übersteigt. Der „Kulturschutt“ vergangener Zeiten lagert sich dabei wie ein Ringwall um den jeweils aktuell bewohnten Sinnhorizont einer Kultur ab. (Assmann 1997, 608)

Sie berücksichtigt damit in gewisser Weise die „Ringe“ der kulturellen Fragmente der Vergangenheit, der Tradition, die jenseits des kritischen Bewusstseins und der historischen Sichtbarkeit wachsen. Dennoch speisen diese Schichten, die sich ringförmig ablagern, wiederum die Quellen der Aktivität der Lesbarkeit.

Es gibt wenigstens drei Gründe, weshalb mir diese Reigen-Metapher besonders gut gefällt. Zum einen enthält sie diese, in der Metapher des Reigens ausgedrückte Traditionstheorie von Blumenberg, d.h. die in ihrem Relativsein dauerhaft materielle Medialität kann gewissermaßen als ein mittleres, vermittelndes Moment zwischen zwei Theorien angesehen werden; nämlich einerseits zwischen der der metaphysisch als einwertig herausgehobenen Tradition, die als Hüterin der über Zeitgrenzen hinausgehenden, ewigen Wahrheit verstanden wird, sowie der der Überlieferung von äußerst akzidentellen und eine kontinuierliche Um-, bzw. Abwertung erfahrenden Kulturgüter andererseits. Zum andern läßt sich dieser mittlere Status, dieses Vermitteltsein, oder Medialität auch hinsichtlich des Verhältnisses zur Mediävistik nicht umgehen. Dies trifft ganz besonders auf Novalis zu, insofern es sich um seine Beziehung zu Zeit, zu Tradition, also um das Mittelalter handelt, dessen Verständnis für eine richtige Auslegung des vorliegenden Gedichtes unerlässlich ist; und zu dem sich Novalis, wie wir es später sehen werden, ganz besonders hingezogen fühlt. Das Mittelalter lässt sich nämlich als ein mittlerer Ort, als ein Mittelding sozusagen, als eine mediale Raum-Zeit-Welt zwischen antiker Tradition und Neuzeit auffassen. Es soll dabei hervorgehoben werden, dass das Mittelalter für Novalis vielmehr eine Art belebendes siderisches Medium, eine gewisse Atmosphäre als ein dunkles, mystisches Zeitalter der Ignoranz ist. Drittens geht es hierbei auch um etwas ganz Persönliches, Subjektives. Diese im allegorischen Bild des Reigens verkörperte Auslegung der Tradition gefällt mir nicht zuletzt, weil ich mich auf Schritt und Tritt dabei ertappe, wiederholt zur Frühromantik zurückzukehren. Ich tanze sozusagen um das Werk von Novalis herum, dessen Bannkreis mich auf Dauer einfach nicht losläßt.

Das aktive Verhältnis

Das Gedicht „Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren“ als solches gibt es eigentlich gar nicht. Genauer gesagt kann man davon nicht als ein selbständiges Werk sprechen. Es entstand als eines der Einlagelieder des Romans *Heinrich von Ofterdingen*, also als Teil eines Romans, der wegen des tragisch frühen Todes des Dichters gar nicht erst fertiggestellt werden konnte. Infolgedessen verschliesst sich dieser überaus fragile Text zunächst der Auslegung, obwohl das Gedicht an sich gleichsam auffallend emblematisch ist, womit lediglich gemeint ist, dass es sich hierbei um einen präzise aufgebauten, in Konditionalstruktur gegliederten Urteilsatz handelt, und zwar *wenn* bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden, *dann* geschieht etwas. Doch andererseits hat man den Eindruck, als wäre diese logisch-konditionale Urteilsstruktur gerade im Prozess der poetischen Entfaltung und Vervollständigung des Gedichtes dauernd und *ad infinitum* abgebaut, gestört, korrigiert. Der Roman selbst hat eine abwechslungsreiche Prosodik und verwendet verschiedene narrative Methoden. Es finden sich im Roman echte Märchengeschichten und rückblickend-bekennende Einlagen genauso gut wie auch Beschreibungen von natürlichen, bzw. bebauten Landschaften; belletristische und essayistische Texte wiederum werden gefolgt von wissenschaftlichen oder poetischen. Ernst Behler schreibt hierüber wie folgt:

Die Frühromantik ist für die Dichtung in der erzählenden Gattung (Erzählungen, Märchen, Romane) von epochemachender Bedeutung gewesen. Das frühromantische Lebensgefühl und Kunstbewusstsein hat sich in den erzählenden Dichtarten auf spontane Weise in großer Mannigfaltigkeit manifestiert und allen dabei behandelten Erzählformen neue Ausdrucksmöglichkeiten verliehen. Man denkt an die schlichten Arten des Erzählens in der Form von Märchen, Fabeln und Legenden im volkshaften Ton, ätherische Gebilde der Phantasie im Stile des Novalis, Tiecks Grauen und Unbegreifen erregende Kunstmärchen. (Behler 1992, 214)

In *Ofterdingen* geht es um den inneren Werdegang eines mittelalterlichen Minnesängers, d.h. darum, wie jemand zum Dichter wird. Ohne Zweifel zeichnet Novalis ein idealisiertes Bild vom Mittelalter. Zugleich erscheint das Mittelalter bei ihm als Medium des dichterischen Reifungsprozesses, als eine mediale Raum-Zeit-Welt, sodass diese seine Wahl gar nicht dem Zufall zuzuschreiben ist.

In der Romantik ging es häufig um die Rückwendung zu längst vergangenen Zeiten. Dabei wird diese Rückkehr, diese Beziehung von vielen missverstanden, indem es bei Auslegern der Modernität stets als ein kraftloses Sehnen nach der Vergangenheit hingestellt wird, so dass dieses Klischee unausrottbar in den Reflexionen des wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins fortlebt. Doch gerade dadurch, dass dieser Vergangenheitsbezug zum Klischee verzerrt worden ist, wird zugleich auch der Zugang zu den Texten blockiert. Tatsächlich scheint es so, als wenn man Novalis auf seinen Reisen ins Mittelalter nicht folgen wollte oder könnte. Es ist, als würde seine Begeisterung für die zwar lange zurückliegende, aber dennoch so bekannte Welt des Mittelalters viel weniger Resonanz finden als z.B. Hölderlins Vorliebe für das Griechentum. Man hat den Eindruck, als wäre das Mittelalter ein fades Mittelding zwischen der durch Verstand und Vernunft erleuchteten Sphäre der Aufklärung, und der ersehnten, sonnenbeleuchteten Landschaft der Antike. Natürlich macht sich Novalis als echt kritischer Betrachter seiner Zeit hinsichtlich der Vorherrschaft des Intellekts nichts vor, indem er sich durchaus auch dessen Schattenseiten, des Negativen an der Modernität bewusst ist. Andererseits bringt er bezüglich der Antike auch auf den Punkt, dass diese uns nicht mehr gegeben sei. Man könnte also auf die Welt der Antike nicht passiv, sondern nur konstruktiv und aktiv reflektieren:

Keine moderne Nation hat den Kunstverstand in so hohen Grad gehabt, als die Alten. Alles ist bey ihnen Kunstwerck—aber vielleicht dürfte man nicht zu viel sagen, wenn man annähme, daß sie es erst für uns sind, oder werden können. Der classischen Litteratur geht es, wie der Antike; sie ist uns eigentlich nicht gegeben—sie ist nicht vorhanden—sondern sie soll von uns erst hervorgebracht werden. Durch fleißiges und geistvolles Studium der Alten entsteht erst eine klassische Litteratur für uns—die die Alten selbst nicht hatten. (Novalis 1965, 642)

Dieses aktive Verhältnis gilt auch für das Mittelalter: Es soll von uns erst und dann fleißig hervorgebracht werden.

Zeile für Zeile

Sehen wir nun, auf welche Weise Novalis seine Beziehung zum Mittelalter herzustellen meint, wodurch er zugleich auch seine Beziehung zu sich selbst, seine eigene poetische Identität schafft. Selbstverständnis und Verständnis der Welt setzen sich nämlich gegenseitig voraus. Allerdings musste Novalis, um das überhaupt machen zu können, auf die Herausforderungen seiner

eigenen Zeit wie auch auf die der eigenen Daseinslage reflektieren. Dies ist eine typisch hermeneutische Geste, die nicht nur Novalis, sondern u. a. auch seine beiden Zeitgenossen, Schleiermacher und Schlegel in ihrem Denken gezielt verwendeten. Man wende sich nun dem Text des Gedichtes zu. Da gibt es fünf Voraussetzungen, deren Erfüllung unerlässlich sind, sollte das Geheimniswort der Poesie und dessen Macht zum Vorschein kommen und wirksam werden.

Die erste Voraussetzung:

Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren
Sind Schlüssel aller Kreaturen

Das metrische, bzw. das systemorientierte Denken wurde auf dem Gebiet der Wissenschaft, der Mathematik wie auch in anderen Bereichen des Lebens gegen Ende des 18. Jahrhunderts derart vorherrschend, dass sich parallel dazu, geradezu notwendigerweise auch eine gegenläufige Tendenz bemerkbar machte. Gadamer bemerkt hierzu, dass Versuche zur Schaffung einer Universalsprache, einer Art „ars combinatoria“ die u. a. von Leibniz sowie anderen Mathematikern unternommen wurden, eine immense Entwicklung der Mathematik, ja, unseres gegenwärtigen technischen Potenzials schlechthin vorbereitet hätten. Dennoch ist es leicht, einzusehen, dass es so gut wie zwangsläufig erschien, demgegenüber die Aufmerksamkeit auch auf etwas anderes, Gegensätzliches zu richten, wie es zunächst in der deutschen Romantik einsetzt: „Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren.“ Infolge dieser Abgrenzung von der Vorherrschaft der Aufklärung rückte dann die Sprache in ihrer Mannigfaltigkeit und selbsthervorbringenden Universalität in den Vordergrund. Die nächste, zweite Voraussetzung

Wenn die so singen, oder küssen,
Mehr als die Tiefgelehrten wissen

scheint eigentlich eine Variante der vorherigen zu sein, mit dem Unterschied, dass diesmal die Alternativen zu Zahlen und Figuren ganz genau von Novalis benannt werden, und zwar: das Singen und das Küssen. Mit anderen Worten sieht er in der weltvergessenen Freude und der Liebe eine andere, von der wissenschaftlichen Erkenntnis abweichende Möglichkeit zur Wahrnehmung, zur sinnlichen, bzw. erfahrungsmäßigen Erfassung, bzw. Aufnahme der Welt. In der dritten Voraussetzung weist Novalis auf den Geltungsbereich des Machtpotenzials des poetischen Wortes hin:

Wenn sich die Welt ins freye Leben
Und in die <freye> Welt wird zurück begeben.

Damit ist also die ganze Welt gemeint. An dieser Stelle wird der Chiasmus der Welt und der Freiheit, des freien Daseins mit sowohl gedanklicher als auch sprachlicher Klarheit gebildet. Die Freiheit ist es, in der die Welt sich voll entfalten kann, aber zugleich kann diese Freiheit nur in der Welt, weltmäßig, d.h. in der Raum-Zeit-Welt von Verhältnissen und Beziehungen geschaffen werden.

In der vierten Voraussetzung wird nun in gewissem Sinne die zweite wiederholt, wobei bestimmte Aspekte besonders hervorgehoben werden:

Wenn dann sich wieder Licht und Schatten
Zu ächter Klarheit wieder Gatten.

Hier werden die optischen Verhältnisse letztlich in der selbstverlorenen Aktivität der sinnlichen Liebe, der Sexualität aufgelöst. Die „ächte Klarheit“, die also durch das Ineinander-Aufgehen von Licht und Schatten entsteht, kann hinsichtlich des Kontexts des Gedichtes teils siderische Merkmale, teils Eigenschaften des Feuer-Elements heraufbeschwören. Beim Licht des Mondes, der Sterne und des Feuers können die Dinge anders als üblich erscheinen, ihre andere Natur zeigen. Die sonst klar umrissenen Konturen von Dingen und Begriffen werden verschwommen, wodurch das Erweben eines alternativen Wissens ermöglicht wird. Dem Licht der Aufklärung stellt Novalis nicht das Dunkel der Nacht, sondern deren siderisches Licht gegenüber. Warum ist es wichtig, dies besonders hervorzuheben? Weil nämlich die Nacht bei Novalis keine Raum-Zeit-Welt der *par excellence* Sinnlosigkeit und Verblendung bedeutet, sondern ein Medium, das Zeichen und Signale beherbergt und hervorruft. (Hermann Kurzke interpretiert diese mediatorische Beziehung als transzendentalphilosophischen Moment, vgl. Kurzke 1988, 14.) In der fünften Voraussetzung wird eine neuartige narrative Darstellung der Beziehung des Menschen zu sich selbst, wie auch zu seiner Welt thematisiert:

Und man in Märchen und Gedichten
Erkennt die <alten> wahren Weltgeschichten.

Dies bedeutet zum einen, dass die Geschichten über die Welt viel zu verschiedenartig sind, um einfach als eine linear fortschreitende Entwicklung

dargestellt zu werden; zum anderen aber auch, dass die historische Erkennung der Welt durchaus auch sprachbedingt ist, also nicht von dem Sprechen darüber, d.h. von den sprachlichen Merkmalen abgespalten werden kann.

Sollten demnach infolge des konditionalen Aufbaus des Gedichtes all diese Voraussetzungen erfüllt werden, so wird das verkehrte Dasein dank des poetischen Wortes aufgehoben. Zunächst kann nie soviel eingesehen werden, dass Novalis nicht etwa behauptet, dass das poetische Wort bedingungslos wäre. Ganz im Gegenteil: Das Bedingtsein und die Gegenseitigkeit seien es schlechthin, die den Geltungsbereich der Poesie bilden. Logisches Bedingtsein wird weder durch das philosophische Absolute noch durch das Unbedingte, sondern durch das poetische Bedingtsein richtiggestellt. Aber wie verhält sich zu all dem das magische Wort des Wunders, wie ist es möglich, dass das Geheimniswort—wie es in einer der Anmerkungen zur kritischen Ausgabe geschrieben steht—das Wort des magischen Poeten sei? Die Antwort darauf muss erst noch gefunden werden.

„Ordine inverso“

Christian Iber schreibt, dass das Höchste für Novalis weder die Philosophie noch die Kunst oder die Theologie, sondern die poetische Verfassung des Lebens bedeutet, ferner, dass zu deren Verständnis innerhalb der romantischen „Kunst des Lebens“ Philosophie, Kunst und Religion beitragen können (Iber 1997, 123). Es wird bereits von Hans Blumenberg hervorgehoben, dass die Reflexion über die historische Zeit mit der Form der innovativen, bzw. kreativen Rekonstruierbarkeit des Romans an die „offene Konsistenz des Wirklichkeitsbegriffs“ gekoppelt wird (Blumenberg 1993, 233):

Die Geschichtsphilosophie zur Rehabilitierung des Mittelalters liefert Novalis noch nicht oder nur ahnungsweise. Er läßt das Phantastisch-Interessante dieses Stücks totgeglaubter Geschichte wahrnehmen, dessen Schätze alsbald der Sturm der Säkularisierung aus dem Gewahrsam der Kirche und der geistlichen Fürsten herausschleudern wird, nur dem Bewußtsein weniger mit vorbereiteten Sensorien abschätzbar. Die Sensibilisierung leistete zu ihrem Teil die Rhetorik des Novalis [...]. (264–265)

Novalis findet die poetische Verfassung des Lebens in den Möglichkeiten des mittelalterlichen Ideals des Wanderns, sowie in denen der sich in der Schönheit des Sinns fürs Heilige formenden Erziehung, am adäquatesten

ausgedrückt. Und die poetische Verfassung des Lebens kristallisiert sich natürlich eminent und erst recht in der Liebe heraus. Die Liebeslieder der mittelalterlichen Minnesänger, der wandernden Sänger sind es, die für das lebendige Schöpfungsmedium sorgen, in dem sich die Authentizität des Lebens sowohl voll entfalten, wie auch verglimmen kann. Das Schicksal des Minnesängers ist dem des heimatlosen Rhapsodos der Antike ähnlich, aber zugleich kann er bereits als ein Prototyp oder Vorbild des absolut Poetischen eines späteren Zeitalters, nämlich der (Früh-)Romantik angesehen werden. *Heinrich von Ofterdingen* ist ein gutes Beispiel hierfür. Natürlich kann man bezweifeln, dass – wie Blumenberg schreibt – „die homogene Lesbarkeit der Welt als Dichtung“, dass „die Poesie als das Wesen der Welt, vorausgesetzt dafür, dass die Welt in Poesie aufgehen konnte“ (264), doch ändert es nichts an der Legitimität des selbständigen menschlichen Schöpfungsideals, das Novalis, nicht zuletzt gerade die Wunder wirkende Affinität des wandernden, mittelalterlichen Poeten aufleben lassend, in *Ofterdingen* sowie in den *Hymnen an die Nacht*, auf die Bühne bringt. Natürlich verläuft dieser Prozess der Verselbständigung des Menschen vorerst einmal noch durchaus unter göttlicher Oberherrschaft, genauer gesagt daraus ergibt sich jene eigentümliche Ambivalenz, von der Novalis' Bild vom Mittelalter geprägt ist. In dem von Legenden überfüllten Medium des Mittelalters strebt der Mensch zunächst noch nicht danach, sich das Gottesprinzip einzuverleiben, aber genauso wenig möchte er sich bereits einem solchen gänzlich unterordnen. Hieraus ergibt sich seine spezifische poetische Konnexion zum Gottesprinzip.

Was denn ist also das „geheime Wort“? Man könnte wohl sagen, dass das Wort zwangsläufig verborgen liegt, solange es unausgesprochen, unartikulierte bleibt. Das verborgen liegende Geheimniswort schöpft seinen Inhalt eben aus dieser seiner Natur, dass es nämlich erst geschaffen werden muss. Man kann also analog der dem Prozess der Schöpfung unterliegenden Natur („*natura naturans*“), auch von einer im Prozess des Geschaffenwerdens begriffenen Sprache sprechen. Dies kommt im Text des vorliegenden Gedichtes folgendermaßen zum Ausdruck: Die logische Ordnung der konditionalen Komposition wird durch eine approximative, bzw. eine inversive Bewegung gestört. Das beurteilende Ich der logischen Ordnung verwandelt sich zu einem poetisch konstruierten Ich eines Versuches (vgl. Frank 1997, 37). Betrachtet man nämlich die am Anfang des Gedichtes stehende Konjunktion „Wenn“ als eines der magisch-poetischen Wörter, also als ein Gedicht-Wort, dann ist auch eine Lesart des Textes möglich, nach welcher der Anfang des Gedichtes durch dessen Ende vorausgesetzt wird, und an dessen Anfang bereits die Magie vorweggenommen und angekündigt wird. Es stimmt

zwar, dass es zu einem endlos variierbaren, allegorischen Reigen führt. Man muss jedoch, um zu beweisen, dass man es hierbei keineswegs mit einem „*regressum ad infinitum*,“ sondern, der Absicht des Dichters gemäß, mit einem „*ordo inversus approximando*“ zu tun hat, folgende Bemerkung machen: Das poetische Geheimniswort des Novalis kann eigentlich den Status des „absoluten Grundes“ beanspruchen, allerdings zum einen—wie es anhand des analysierten Gedichtes zu sehen war—lediglich im sprachlichen Medium des Bedingtheits, zum andern nur erdichtet und erdacht. Diese sich ständig annähernde Bewegung, dieses Hineinordnen in die Andersartigkeit, findet sich bei Hardenberg auch auf der Ebene des Ichs und auf der Ebene des Geistes, den beiden Momenten, die die Grundeinheiten der sprachlichen Welt des Gedichtes bilden. „Was im absoluten Ich Eins ist, ist im Subject nach den Gesetzen des absoluten Ich getrennt—oder noch allgemeiner—was vom absoluten Ich gilt, gilt auch vom mittelbaren Ich, nur, *ordine inverso*“ (Novalis 1965a, 128, vgl. Frank 1994, 80–82). Novalis formuliert das Prinzip wie folgt:

Das oberste Prinzip muß schlechterdings Nichts Gegebenes, sondern ein Frey Gemachtes, ein *Erdichtetes*, *Erdachtes*, seyn, um ein allgemeines metaphysisches System zu begründen, das von Freyheit anfängt und zu Freyheit geht. /Alles Filosofiren zweckt auf Emancipation ab. (Novalis 1965a, 273)

Man kommt also nicht umhin, wieder zum Reigen zurückzukehren. Wie gesagt, kann ich dieses Werk des Novalis selber nicht anders betrachten.

Die dichterischen Wörter von Novalis bewahren bis auf den heutigen Tag ihre Geheimnisse, selbst nachdem sie ertönten, sie ausgesprochen und somit offenkundig wurden, sollten diese Geheimnisse auch noch so sentimental einzigartig, eschatologisch hoffnungsvoll, universal natürlich oder phantastisch interessant sein. Die poetische Verfassung des Lebens erscheint mal im Reiche des magischen Nicht-Seins oder Möglich-Seins, mal im Wunder des Glaubens, mal wird sie in der Präzision der abstrakten Begriffe des Denkens erkennbar. Doch wie dem auch sei, die Geheimwörter von Novalis, zur Bezeichnung der poetischen Verfassung des Lebens, lassen einen weiten Spielraum für Lesarten und Interpretationen.

Bibliografie

- Assmann, Aleida. 1997. „Fluchten aus der Geschichte: Die Wiedererfindung von Tradition vom 18. bis zum 20. Jahrhundert.“ In *Historische Sinnbildung*, herausgegeben von Klaus Müller und Jörn Rüsen, 608–625. Reinbek: Rowohlt.
- Behler, Ernst. 1983. „Gesellschaftskritische Motive in den romantischen Zuwendung zum Mittelalter.“ In *Das Weiterleben des Mittelalters in der deutschen Literatur*, herausgegeben von James F. Poag und Gerhild Scholz-Williams, 47–70. Königstein im Taunus: Athenäum.
- Behler, Ernst. 1992. *Frühromantik*. Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- Blackwell, Thomas. 1776. *Untersuchung über Homers Leben und Schriften*. Übersetzt von Johann Heinrich Voß. Leipzig: Weygandsche Buchhandlung.
- Blumenberg, Hans. 1993. *Die Lesbarkeit der Welt*. 233–266. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frank, Manfred. 1994. „Philosophische Grundlagen der Frühromantik.“ *Athäneum* 4: 37–131.
- . 1997. „Unendliche Annäherung“: *Die Anfänge der philosophischen Frühromantik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Iber, Christian. 1997. „Zu Novalis' Begründung seiner Ästhetik-Konzeption in seinen Fichte-Studien.“ In *Fichte-Studien*, herausgegeben von Wolfgang H. Schrader, 111–126. Amsterdam und Atalanta: Rodopi.
- . 1999. *Subjektivität, Vernunft und ihre Kritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kasperowski, Ira. 1997. „Novalis und die zeitgenössische Geschichtsschreibung: Zum Bild des Mittelalters im ‚Heinrich von Ofterdingen.‘“ In *Novalis und die Wissenschaften*, herausgegeben von Herbert Uerlings, 269–284. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Kluckhohn, Paul. 1960. „Friedrich von Hardenbergs Entwicklung und Dichtung.“ In *Novalis: Schriften*. Erster Band, herausgegeben von Paul Kluckhohn und Richard Samuel, 1–67. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Kurzke, Hermann. 1988. *Novalis*. München: C. H. Beck.
- Novalis. 1960. „Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren.“ In *Novalis: Schriften*. Erster Band, herausgegeben von Paul Kluckhohn und Richard Samuel, 344–345. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- . 1965a. „Fichte-Studien.“ In *Novalis: Schriften*. Zweiter Band, *Das philosophische Werk I*, herausgegeben von Richard Samuel, 104–296. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- . 1965b. „Über Goethe.“ In *Novalis: Schriften*. Zweiter Band, *Das philosophische Werk I.*, herausgegeben von Richard Samuel, 640–642. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schulz, Gerhard. 1997. „Novalis’ Erotik: Zur Geschichtlichkeit der Gefühle.“ In *Novalis und die Wissenschaften*, herausgegeben von Herbert Uerlings, 213–238. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Zanucchi, Mario. 2006. *Novalis – Poesie und Geschichtlichkeit: Die Poetik Friedrich von Hardenbergs*. Paderborn und München: Ferdinand Schöningh.



3.
DEUTSCH
ALS FREMDSPRACHE
UND LINGUISTIK

MITS fortschreitender Einsicht
Ausgewählte Kommentare zu der konditionellen Präposition MITS
im *Wörterbuch der niederländischen Sprache (WNT)* und
Saskia Daalders' Analyse

Einführung: einzigartiges MITS

Die Digitalisierung von Quellen erhöht nicht nur die Menge an verfügbarem Material in der Linguistik, sondern auch die Geschwindigkeit, mit der wir Phänomene untersuchen können. Im Fall der Erforschung des niederländischen Wortes MITS als konditioneller Präposition, hat dies zur fortschreitenden Einsicht geführt, die die ersten Ergebnisse zumindest differenziert hat.

Im Niederländischen gibt es das Wort MITS, das in den anderen germanischen Sprachen (d.h. nicht nur Englisch und Deutsch, sondern auch Friesisch und Afrikaans) weder ein morphologisches, noch ein semantisches Pendant hat. MITS ist schon seit Jahrhunderten im Niederländischen, bzw. in seinen Registern vorhanden und im Laufe der Zeit haben sich seine Funktion, seine Bedeutung und sein Gebrauch verändert bzw. ausgebreitet, und sogar seine Schreibweise kennt drei Varianten: MITS, MIDS, MIDTS. Die ältesten Attestierungen stammen aus dem 13. Jahrhundert, die jüngste Gebrauchsform, eine neue Kollokation, aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

MITS hat im Mittelniederländisch als Adverb angefangen, ist zu einer Präposition geworden, die mit oder ohne Demonstrativpronomen *desen / dat* und mit Konjunktion *dat* (dass) eine konjunktivische Konstruktion geformt hat, die allmählich „(*desen / dat*) *dat*“ verloren hat und eine selbständige konditionale Konjunktion geworden ist. Zur gleichen Zeit hält sich die Präposition MITS mehr oder weniger aufrecht; ab dem 19. Jahrhundert tritt sie häufiger als zuvor als konditionale Kondition auf. Im 20. Jahrhundert lexikalisiert MITS zur nominalen (oder verbalen) Kombination *mitsen en maren*, und verkürzt zu *Ja, MITS...* (es folgt die Bedingung), und zu *Ja, MITS*. Öfters liest man auch als Zusammenfassung eines rhetorischen Vorgangs *Van Ja, MITS naar Nee, tenzij*. Die unterschiedlichen Erscheinungsformen kommen nebeneinander vor, in Flandern und in den Niederlanden (wobei es in den Niederlanden weniger häufig und nicht in allen Kontexten vorkommt),

in Medien für großes Publikum und für intellektuelleres Publikum—aber immer in der geschriebenen, nicht in der mündlichen Sprache.

In diesem Artikel

- bespreche ich Saskia Daalders Kategorisierung der „älteren“ Präposition MITS,
- untersuche ich die Beispielsätze für die konditionale Präposition MITS im *WNT*,
- vergleiche ich die *WNT*-Beispielsätze für die konditionale Präposition MITS mit anderen Quellen, und
- komme zu einer nuancierteren Schlussfolgerung, als sie die bisherige Forschung erwähnte.

Fünf Bedeutungsszenarien der Präposition MITS nach Daalder

Laut Daalder (2007, 2009) macht es Sinn, MITS-Konstruktionen in historischer Perspektive zu untersuchen. Inwiefern existierten MITS-Konstruktionen in früheren Phasen der niederländischen Sprache? In Daalder (2007) beschränkt sie sich auf MITS als Präposition; sie beschreibt die unterschiedlichen Bedeutungen der Konstruktionen mit der Präposition MITS und deren Zusammenhang. Daalder (2007, 406–417) unterscheidet zwischen fünf sog. *Bedeutungsszenarien*. Mit Daalder werfen wir diesen Blick in die Vergangenheit: Ich erwähne die ersten vier Bedeutungsszenarien nur mit einem Beispiel, das fünfte—MITS drückt als Präposition eine Kondition aus—ausführlicher:

Szenario 1: MITS leitet ein Mittel ein

- „Tserpent heeft mi bedrogen [. . .] MIDS sinen rade“ (*MNW* 4, 1567) („Die Schlange hat mich betrogen MITS ihrem Rat“).

Szenario 2: MITS leitet eine Begründung ein

- „In Alkmaar [. . .], MITS de groote schaarshaid van gelde, sloegh men [. . .] tinne penningen“ (*WNT* 9, 890) („MITS großem Geldmangel, hat man Pfenninge aus Zinn geschlagen“: Die mit dem herrschenden Geldmangel begründete Maßnahme zum Schlagen der Münzen aus minderwertigen Materialien wurde von den Behörden als ein erwünschter Stand der Dinge betrachtet).

Szenario 3: MITS leitet eine Ursache ein

- „Mids der doot sal min herte vander uwere gesceden sijn“ (MNW 4, 1567) („Durch den Tod wird mein Herz von Deinem getrennt sein“).

Szenario 4: MITS leitet eine Ausnahme ein

- „De welke gote die, abt ende couent die vorseit sijn, moeten houden op haren coust van allen fraite. *Mids desen dinghen, sullen wesen quite van den vorseide lande, die selue. abt ende couent, van allen andren couste. van ser sohiers dike oest te lande wart jn, tes kamerlings ambacht wart*“ (VMNW 3129).

MITS (= mit Ausnahme von) diesen Sachen haben der Abt und das Kloster das Land ohne weitere Verpflichtungen.

Szenario 5: MITS leitet eine Bedingung ein

- Hier geht es um Belege, wo in der Konstruktion „MITS p, q“ p eine Bedingung ist, die erfüllt werden muss, um das Erwünschte q zu realisieren. Dieses Szenario weist die meisten Ähnlichkeiten mit der modernen, „richtig“ (sic! Daalder distanziert sich hier von dem Werturteil) angewendeten Konjunktion MITS und jener Konstruktionen auf, in denen im modernen Belgisch-Niederländischen [...] MITS als Präposition verwendet wird. (Daalder 2007, 415)

Bei Präpositionen wie MITS gibt es ein weiteres gemeinsames Merkmal: Die Erfüllung der Bedingung p und dadurch die Realisierung des Erwünschten q sind noch keine vollendeten Handlungen: „Das Fortbestehen der jeweiligen erwünschten Sache liefert die Kraft, damit die Bedingung in Erfüllung geht; und der Ablauf ist grundsätzlich unsicher“ (Daalder 2007, 416).

In dem Beispiel „MITS desen sal ick een verbont met u-lieden maken, dat [...]“ (1 Sam 11, 2 in WNT 9, 890), d.h. „op déze voorwaarde [= MITS p angekündigt] wil ik een verbond met jullie sluiten [= q], dat ik jullie allen het rechteroog uitsteek [= p angegeben]“ („MITS diesem werde ich mit euch ein Bündnis schließen, dass ich euch allen das rechte Auge aussteche“) wird eine Bedingung mit einem Pronomen („MITS desen“) eingeführt, das im Verlauf des Satzes erklärt wird („dat ik jullie. . .“). Dieser Beispielsatz ist einer der wenigen, wo MITS vor einem Pronomen steht.

Fünf kohärente Bedeutungsszenarien für MITS als Präposition hat Daalder herausdestillieren können. Jedesmal gibt es eine Ausgangssituation, eine veränderte Folgesituation, vermittelt durch etwas dazwischen—was den historischen Zusammenhang von MITS mit MIDDEN (Mitte) und MIDDEL (Mittel) illustriert. Nur die konditionale Präposition MITS ist jünger, sagt Daalder: Sie tauche erst im 19. Jahrhundert auf.

Ich bin mit Daalder einverstanden, dass die konditionelle Präposition MITS im 19. Jahrhundert plötzlich viel häufiger vorkommt als je zuvor, und ich werde auch eine Erklärung vorschlagen, wieso das der Fall ist—nicht aber, dass ihr Vorkommen sich auf Belgien beschränkt. Außerdem habe ich schon in einem früheren Artikel ein viel älteres Vorkommen von der konditionellen Präposition MITS besprochen (Loosen 2018).

Die Beispielsätze für MITS als Präposition im WNT

Das *WNT* ist das größte historische Wörterbuch der Welt. Es beschreibt die Bedeutung und Geschichte hunderttausender Wörter aus dem geschriebenen Niederländischen von 1500 bis 1976. Es enthält etwa 95.000 Hauptschlüsselwörter und etwa 1.700.000 Zitate (siehe *Woordenboek Der Nederlandsche Taal*).

Das *WNT* führt beim Lemma MITS mindestens 16 Bedeutungen an (*WNT*, Lemma MITS). Bei „MITS 7“ steht: *Unter der Bedingung von; zurzeit noch im Südniederländischen*. Mit anderen Worten: Hier wird MITS als Präposition verwendet. Philippa (2009) folgt diesbezüglich dem *WNT*: Im b[elgischen] N[iederländischen] wird MITS als Präposition beibehalten, jedoch nur in der Bedeutung „unter der Bedingung von.“

In diesem Abschnitt bespreche ich die vier Beispielsätze, die das *WNT* bei „MITS 7“ anführt, und zeige, dass sie eigentlich nicht so gut gewählt worden sind—sie veranschaulichen nämlich nicht überzeugend, was wir erwarten, und zwar MITS (in seiner Funktion) als Präposition. Das *WNT* führt bei „MITS 7“ diese Beispiele an:

7. Op voorwaarde van; thans nog in Z.-N.¹

— **Mits** desen sal ick een verbont met u-lieden maken, dat enz., *Statenb.*,
1 *Sam.* 11, 2 [ed. 1688]²

1 Z.-N.: Zuid-Nederlands, Süd-Niederländisch = Belgisch-Niederländisch.

2 Zitat aus der “Staatenbibel”: Die Staatenübersetzung (*SV*) oder Staatenbibel, niederländisch *Statenvertaling* oder *Statenbijbel*, ist die historisch bedeutendste

- (L. V.: op deze voorwaarde). **Mits** éénen bespreke, v. duyse, *Vrol.* 159.
- Aan volksvermoorders vollen aflat geven **mits** een gedeelte van hun macht, vuylsteke, *Ged.* 3, 34.
- Zij (had) aan [...] de dienstbare lieden [...] de vrijheid geschonken, **mits** een geringen cijns te betalen, david, *Hist.* 4, 420 [1853]³

A. Mits desen sal ick een verbont met u-lieden maken, dat. . .

Eigentlich ist MITS hier keine Präposition, sondern vielmehr Teil des Konjunktionsausdrucks⁴ MITS DAT: [Die Präposition MITS] konnte einen Nebensatz mit *dat* als Objekt erhalten, ebenso wie bereits in der mittelalterlichen Periode. Damit war der Konjunktionsausdruck MITS *dat* gegeben (vergleichbar mit den zusammengesetzten Konjunktionen wie *wordat, omdat* usw (Daalder 2007, 405).

Dezen kündigt einen ganzen Nebensatz an, („*dat ik u. . .*“) der später im Satz steht. Dadurch, dass MITS *dezen* an der ersten Stelle des Satzes steht, erhält die Bedingung zusätzlichen Nachdruck. Dieser Beispielsatz wird übrigens nicht in seiner Gesamtheit zitiert. Der vollständige Bibelvers lautet (mit der relevanten, im *WNT* nicht zitierten Konstruktion): „Doch Nahas, de Ammoniet, zeide tot hen: MITS *dezen* zal ik een verbond met ulieden maken, dat ik u allen het rechteroog uitsteke; en dat ik deze schande op gans Israël legge“ (SV,⁵ 1 Samuël 11: 2). In der Lutherbibel: „Aber Nahasch, der Ammoniter, antwortete ihnen: Das soll der Bund sein, den ich mit euch schließen will, dass ich euch allen das rechte Auge aussteche und damit Schmach über ganz Israel bringe.“

B. Mits éénen bespreke

Das *WNT* zitiert hier aus einem Gedicht des flämischen Dichters und Genter Stadtarchivars Prudens van Duyse (1804–1859). In *De Vrijshutter. Vlaamsche Sage* (Van Duyse 1852, 157–161) (dt. Der Freischütz. Eine flämische Sage) hilft der Teufel einem jammernden Jäger. Im Tausch gegen seine Seele trifft er sechs Jahre lang alle Tiere, die er erschießen möchte. Der

Bibelübersetzung in niederländischer Sprache.

- 3 Kanon J.B. David De vaderlandsche historie (11 Teile) (1842-1866), über die Geschichte Belgiens.
- 4 *Konjunktionsausdruck* ist ein Begriff, den Daalder verwendet. Die *ANS* beschreibt das gegenwärtige Niederländisch und behandelt und bespricht „MITS *dat*“ nicht („MITS *dat*“ veränderte sich [grammatikalisierte—sagt Van der Horst (2008, 989)]—schon im 16. Jh. zu „MITS“), sondern nennt ähnliche Konstruktionen ‚konjunktionale Ausdrücke‘.
- 5 Staatenübersetzung. Siehe oben.

Jäger ist einverstanden, knüpft aber eine Bedingung an den Vertrag, die später im Gedicht sogar wortwörtlich eine *conditio sine qua non* (160) genannt wird: Das erste Tier, das er nach diesen sechs erfolgreichen Jahren schießen möchte, sollte der Teufel wiedererkennen und beim Namen nennen; wenn er das nicht schafft, wird der Vertrag gekündigt und der Jäger darf seine Seele behalten. Vor dem Ablauf der Frist beichtet er verzweifelt alles seiner Frau, die den Teufel überlisten kann.

MITS eenen bespreke, maar anders ook niet / MITS einer Bedingung, und sonst wirklich nicht. Dieser Beispielsatz zeigt:

- eine komische pleonastische Konstruktion auf, denn wortwörtlich heißt es hier: „Auf Basis der Bedingung (= MITS) einer Bedingung“! Diese Undeutlichkeit wird im *WNT* nicht erklärt, sondern eher vermieden, indem „mits eenen bespreke“ übersetzt wird mit „op deze voorwaarde“ (dt. unter dieser Bedingung). In diesem Artikel erkläre ich in weiterer Folge noch, was laut meiner Ansicht diesem vermeintlichen Pleonasmus zugrunde liegt.
- dass Daalder (2007, 417) vielleicht recht hat: Der Satz zeigt MITS als Präposition, ist belgisch und kommt aus dem 19. Jahrhundert.

C. Mits een gedeelte van hun macht

Bei Julius Vuylsteke ist eine ähnliche Konstruktion zu finden, obwohl dieses Zitat andere Eigentümlichkeiten aufweist: „Aan volksvermoorders vollen afaat geven MITS een gedeelte van hun macht“ (und da endet dieses Zitat im *WNT* [Lemma MITS 7]!). Dieses unvollständige Zitat scheint undeutlich zu sein, deshalb wird etwas mehr Kontext benötigt. Die Verdienste von Vuylsteke als militanter Anführer der (liberalen) flämischen Bewegung sind wahrscheinlich wichtiger als sein Platz in der Literaturgeschichte. Als Dichter ist er für die Sammlungen „Stille Liebe“ (1860) und „Aus dem Studentenleben und anderen Gedichten“ (1868) bekannt. Das erste enthält romantische, von Heine und De Musset beeinflusste Liebeslyrik, das zweite besingt die fröhliche Studentenzeit. Als Fahnenträger des liberalen und antiklerikalen Flamingantismus in Flandern setzte er sich für die Niederländisierung und die Demokratisierung des Bildungswesens ein (Schrijversgewijs n.d.).

Das betroffene Zitat stammt aus *In Sint-Baafs-Abdij, einer poetischen Tirade gegen den Opportunismus und die Scheinheiligkeit des Klerus* (Vuylsteke 1868, 34). Nur Wein setzt das Blut eines Priesters in Bewegung, seine Lebenstage schmelzen wie Zucker im Mund weg, währenddessen schenkt er ganze Ablassbriefe an „volksvermoorders [...] MITS [die

aan de clerus] een gedeelte van hun macht [afstaan], en aan vrouwen die boetvaardig [. . .] beven genade, MITS. . .“ (Mördern des Volkes, MITS ein Teil ihrer Macht, und Frauen voll Bereu, MITS... — und was das Kaufmittel von den zitternden Frauen ist, bleibt der Phantasie des Lesers überlassen (das *WNT* schneidet diese suggestive Ellipse nicht an). Vuylsteke benutzt die Präposition MITS hier wie sie jetzt noch auftaucht: „Voor deze avond is toegang enkel mogelijk MITS ticket“ („Heute Abend: Zugang nur MITS Ticket“). Das vollständige Zitat aus Vuylsteke (1868):

Het is zoo zoet op niets te moeten peinzen
 dan op het preevlen van een mis [. . .]
 aan volksvermoorders vollen aflaat geven
MITS een gedeelte van hun macht, [nur dieser Abschnitt wird im *WNT* erwähnt;
 Hervorhebung von G.L.]
 en vrouwen die boetvaardig vóór u beven,
 genade schenken MITS. . .—gij lacht?
 Ja, wellust, macht: hoe zoet! en zij die weten
 dat 't menschdom aan hunn' tand zich biedt
 gelijk de weide aan de ossen,—en dus eten
 zooveel zij kunnen, 'k laak ze niet!

Im ersten Satzteil („aan volksvermoorders vollen aflaat geven“ [„Volksmördern vollen Ablass gewähren“]) sind (selbstverständlich, obwohl nie mit Namen erwähnt) die katholischen Pfarrer, das verschwiegene Satzsubjekt, und die Volksmörder ein indirektes Objekt, im zweiten dagegen („MITS een gedeelte van hun macht“ [„MITS Teil ihrer Macht“]), durch die Anwesenheit von „van hun“ [„ihrer“] und durch die Abwesenheit eines Verbs, sind Volksmörder das Subjekt. Zwar sollte das implizierte Subjekt eines Partizipialsatzes entweder mit dem Akkusativobjekt oder mit dem Dativobjekt des Satzes [. . .] übereinstimmen (*E-ANS* 19-3-2-1), kann man die berechtigte Frage stellen, ob es sich hier um eine Präpositions konstruktion oder um einen Partizipialsatz mit elliptischem Verb („abzugeben“?) handelt. Die künstlerische Freiheit des Dichters scheint durch Reimzwang an die Grenze dessen, was in der Standardsprache als akzeptabel betrachtet wird, zu stoßen.

D. Mits een geringen cijns te betalen

Als nächstes, vielleicht weniger umstrittenes Beispiel lässt sich ein Zitat aus der ersten niederländischsprachigen allgemeinen Geschichte Belgiens

anführen. Das Opus *Vaderlandsche Historie* von Jan B. David umfasst 11 Bücher und mehrere tausend Seiten. Allein im vierten—Buch (aus dem das *WNT* zitiert) kommt MITS einundzwanzigmal (und einmal als MIDS geschrieben) vor, davon zehnmal als konditionale Präposition. Ein paar Beispiele:

- Allen waren van gevoelen dat het huis van den byzondersten dader volgens oud gebruik zou neêrgeblaekt en al de medepligtigen, MITS geregelyk onderzoek, naer verdienste gestraft worden. ([. . .] MITS Gerichtsverfahre [. . .] [David 1853, 92])
- [. . .] van gelyke zou Willem van Dampierre, MITS uitkeering van een behoorlyk erfgoed aen zyne twee broeders, alles near de gewoonte der landen, opvolgen in het graefschap van Vlaenderen [. . .] (David 1853, 408).
- Mits pauselyke dispensatie in het beletsel van bloedverwantschap (David 1853, 473).

Demnach werden neun relevante Konstruktionen mit Präposition ignoriert und im *WNT* wird als Beispiel aus diesem Buch IV von David ein einziger Satz mit der Konjunktion MITS von einem infiniten Nebensatz gefolgt, angeführt. Es ist mir nicht klar, warum die *WNT*-Redakteure genau dieses ungeschickte Beispiel erwähnen, wo viele andere zur Verfügung stünden: „Reeds in 1252 had zy aen al de dienstbare lieden, op grafelyk eigendom gehuisvest, de vryheid geschonken, MITS een geringen cyns te betalen in hun leven, en het beste Kateil na hunne dood aen de gravin [. . .] MITS eine kleine Steuer zu bezahlen!“ (David 1853, 420).

Das lässt keinen Zweifel daran, dass es ganz bestimmt die „dienstbaere lieden“ sind, die die „geringen cyns“ bezahlen. Die Konstruktion scheint hier etwas seltsam zu sein, weil das implizierte Subjekt des infiniten Nebensatzes nicht mit dem des Hauptsatzes übereinstimmt (es ist dessen Dativobjekt), und das führt zu einem „fehlerhaften infiniten Nebensatz.“ Im Niederländischen ist es jedoch nicht so gravierend:

Wir haben gesehen, dass das Subjekt auch aus einem Subjekt-Prädikat-Verhältnis verschwinden kann, wenn das betroffene Subjekt in einem Satzteil des dominanten Satzes bereits genannt wurde. Der Satzrelator schrumpft zur nominalen Form des Verbes, zu einem Partizip [. . .] oder einem Infinitiv mit „zu.“ Nicht nur die finite Verbform fehlt, auch die Abwesenheit einer inkorporierenden Konjunktion markiert den Unterscheid zum normalen, vollen Nebensatz. Über den Satzteil des übergeordneten Satzes, der den Anlass zur Reduktion gab, sagen wir, dass er die

referentielle Interpretation des Subjekts im untergeordneten Prädikat kontrolliert.
(Vandeweghe 2009, 333)

Dieser kontrollierende Mitspieler „hat dort [im kontrollierenden Satz] auch Subjektfunktion, manchmal ist er I[indirektes] O[bjekt]“ (333). Die ANS ist noch toleranter, nämlich: „[I]m Allgemeinen muss das implizierte Subjekt eines infiniten Nebensatzes entweder mit dem Subjekt oder dem Dativobjekt des Satzes übereinstimmen, von dem der Nebensatz direkt abhängt. [. . .] Es gibt auch Fälle, in denen das implizierte Subjekt des infiniten Nebensatzes mit dem Dativobjekt des übergeordneten Satzes übereinstimmt“ (E-ANS 19-3-2).

Letzteres ist hier also der Fall. Aus diesem interessanten Exkurs ergeben sich zwar neue Fragen (wann sind es welche Sprachbenutzer, die infinite Nebensätze mit einem anderen (implizierten) Subjekt als dem des Hauptsatzes ablehnen?), aber bei unserem Thema bleibend: MITS ist hier eine Konjunktion, die einen infiniten Nebensatz einleitet, und dieses Beispiel aus dem WNT kann die Verwendung von MITS als Präposition nicht überzeugend veranschaulichen.

1. Kritik an den WNT-Beispielsätzen für die konditionale Präposition MITS (mits 7) – und Ansatz zu einer Erklärung

Es werden für MITS als Präposition nur vier Beispielsätze zitiert, und es stellt sich heraus, dass drei von ihnen nicht das zu illustrieren scheinen, wozu sie auserwählt wurden:

- „MITS een geringen cijns te betalen“ kombiniert MITS mit einem infiniten Nebensatz, nicht mit einem Nomen;
- „MITS desen [. . .] dat“ zeigt die Übergangskonstruktion auf, von Daalder *Konjunktionsausdruck* genannt, in dem dat sich noch immer manifestiert. Ich war neugierig, ob es vielleicht in der Staatenbibel oder in anderen alten Bibelübersetzungen doch nicht bessere Beispiele der konditionalen Präposition MITS gibt. Das Ergebnis habe ich bereits in Loosen (2018) besprochen.
- „MITS éénen bespreke“ hört sich pleonastisch an.

Den Eindruck habe ich zumindest lange Zeit gehabt. Jetzt aber bin ich der Meinung, dass hier mehr hineinspielt und *MITS éénen bespreke* nicht pleonastisch ist!

2. Lexikalisierung von *MITS* (instrumental) *conditie* zu *MITS* (konditionell)

Dass die Präposition *MITS* nie wirklich aus dem Niederländischen verschwunden ist, kann man mit einer einfachen Delpher-Suche leicht feststellen, auch wenn die meisten (der wenigen) *MITS*-Vorkommen keine Präpositionalgruppe bauen. Die konditionale Präposition *MITS* ist noch seltener, kommt aber tatsächlich seit dem 19. Jahrhundert bedeutend öfter vor.

Da die argumentative Kraft von *MITS* (siehe darüber Zantinge in dieser Arbeit) sehr stark ist, und ich mit Bartie Thijs einverstanden bin, dass *MITS* deswegen in einer ruhigen Ecke der Gemeinschaft, dem juristischen Sektor, seine Arbeit fortsetzt (Thijs 2017, 4) (anders als Van de Velde [2015], der *MITS* als einen syntaktischen Phönix betrachtet), habe ich gezielter mit *Delpher*⁶ nach *MITS*-Konstruktionen gesucht; konkret: Ich habe *MITS* mit Nomina kombiniert, von denen ich ahnte, dass sie öfters in alten Rechtstexten, oder in Berichten über gerichtliche oder politische Verfahren vorkommen. Mehr Treffer als jede andere Kombination, zeigte *MITS conditie* in Zeitungen auf: 50 im 17. Jahrhundert, 53 im 18. Jahrhundert, 24 im 19. Jahrhundert, 40 im 20. Jahrhundert.

Wieso gab es plötzlich auffällig wenige Treffer im 19. Jahrhundert? Ich bin der Meinung, dies lässt sich nur dadurch erklären, dass die seltene aber immerhin nie verschwundene Präposition *MITS*, die sich mit keinem anderen Nomen so oft kombinieren ließ wie mit *conditie*, in der Kombination *MITS CONDITIE* vom instrumentalen *MITS* + *CONDITIE* („auf, mit der Bedingung“) zum konditionalen *MITS* lexikalisiert ist: Die Bedeutung von *conditie* („Bedingung“) ist im 19. Jahrhundert in *MITS* aufgegangen.

MITS (Präposition; instrumental, Mittel) + *conditie dat* (= unter der Bedingung, dass ...)
→ *MITS* *“conditie”* (Präposition; konditionell)

MITS wird seitdem noch immer, wenn auch seltener als im 16. und im 17. Jahrhundert (vor allem, wenn man die riesige quantitative Zunahme

6 *Delpher* ist eine digitale Bibliothek mit im Volltext digitalisierten historischen niederländischen Zeitungen, Büchern, Zeitschriften und Radiosendungen aus Bibliotheken, Museen und anderen Kultureinrichtungen. *Delpher* wurde von der Königlichen Bibliothek der Niederlande entwickelt und wird von ihr verwaltet. *Delpher* ist frei zugänglich und das Angebot wächst stetig. Die Webseite ist eine wertvolle Quelle historischer Texte auf Niederländisch.

von geschriebener Presse des 19. und 20. Jahrhunderts in Betracht zieht), als Präposition mit *conditie* oder *voorwaarde* kombiniert, aber die konditionale Bedeutung (oder das „Bedeutungsszenario MITS drückt eine Bedingung aus,“ wie es Daalder [2007] sagt) der Präposition MITS ist seit dem 19. Jahrhundert dominant.

Zum Schluss

MITS ist ein besonderes Wort. Von allen germanischen Sprachen existiert es nur auf Niederländisch, ist schon 800 Jahre alt und erfindet sich selbst immer wieder neu. Es wird in Wörterbüchern und Grammatikbüchern streng beschrieben, die Realität im Sprachgebrauch zeigt aber große Abweichungen von diesen Vorschriften auf. Die bisherige Forschung (Daalder) stütze sich hauptsächlich auf dasjenige, was die Nachschlagewerke erwähnen. Neue digitale Quellen (wie z. B. Webseiten wie Delpher) aber haben neue Wege der Forschung eröffnet, und ermöglichen es, die Diskrepanz zwischen den Vorschriften in Wörter-, Grammatik- und Stilbüchern, und der realen Vielfalt von MITS-Vorkommen in der (schriftlichen!) Sprache näher zu betrachten.

In diesem Artikel habe ich ein Beispiel dieser Diskrepanz beschrieben: Die vier ungeschickten, beispielhaften Nennungen von MITS als Präposition im *Woordenboek der Nederlandsche Taal*. Entweder hat ein Beispiel gar nicht MITS als Präposition illustriert, oder man hätte in der zitierten Quelle mehrere und bessere Beispielsätze finden können.

Oder—hier das Wichtigste—eine scheinbar pleonastische Konstruktion (MITS *enen bespreke* = auf Basis der Bedingung einer Bedingung?) illustriert eigentlich, dass im 19. Jahrhundert die konditionelle Präposition MITS (die vorher sehr selten auftaucht, siehe aber Loosen [2018]) nicht aus dem Nichts entstanden ist, sondern aus der Konstruktion: Präposition MITS als Mittel + *voorwaarde/conditie dat* evolviert, lexikalisiert ist.

Bibliografie

- Bork, Gerrit Jan. 2012. *Algemeen letterkundig lexicon*. Zugriff am 23.10.2023. <http://www.dbnl.nl>.
- Daalder, Saskia. 2007. „Een blik in het verleden van een voegwoord: Mits in zijn functie van voorzetsel in ouder en nieuwer Nederlands.“ *Voortgang* 25: 401–419. <http://www.dbnl.nl>.
- David, Jan. 1853. *Vaderlandsche historie*. Band 4. Leuven: Vanlinthout. Zugriff am 23.10.2023. <http://www.dbnl.nl>.
- Duyse, Prudens van. 1852. „De Vrijschutter.“ In *Vrolijkheid*. DBNL. https://www.dbnl.org/tekst/duys002vrol01_01/duys002vrol01_01_0085.php.
- E-ANS. Elektronische Version der Allgemein Niederländischen Grammatik. Nur online verfügbar: <https://e-ans.ivdnt.org/>.
- Loosen, Gert. 2015. „Mits‘: Oud en stout. Een nieuw leven voor voorwaardelijk ‚mits‘.“ *Brünner Beiträge Zur Germanistik Und Nordistik* 29 (2). Zugriff am 23.10.2023. https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/134983/1_BrunnerBeitratgeGermanistikNordistik_29-2015-2_5.pdf?sequence=1.
- . 2018. „Mits wroeging der conscientien: het voorwaardelijk voorzetsel ‚mits‘ al in de zestiende eeuw.“ *Neerlandica Wratislaviensia* 27: 21–35. <https://doi.org/10.19195/8060-0716.27.3>.
- . 2022. *(Fehl)Funktionen von MITS im Niederländischen*. Wien: Praesens Verlag.
- Philippa, Marlies, Frans Debrabandere, und Arend Quak. 2009. *Etymologisch woordenboek van het Nederlands*. Amsterdam: AUP. Zugriff am 23.10.2023. <http://www.etymologiebank.nl/trefwoord/mits>.
- Schrijversgewijs. n.d. „Vuylsteke, Julius.“ Zugriff am 23.10.2023. <https://schrijversgewijs.be/schrijvers/vuylsteke-julius/>.
- Thijs, Bartie. 2017. „Mits betaelende den tol daertoe staande; een verkenning van de constructie mits + participium presentis in het Nederlands van 1490–1670.“ Zugriff am 23.08.2019. https://dokupdf.com/download/mitsbetaelende-den-tol-daartoe-staendepdf_5a39b714d64ab2a-614de186b_pdf.
- Vandeweghe, Willy, Magda Devos, und Alfons De Meersman. 2009. *Grammatica van de Nederlandse zin*. Antwerpen: Garant.
- Van de Velde, Freek. 2015. „Schijnbare syntactische feniksen.“ *Nederlandse Taalkunde* 20 (1): 69–107.
- Van der Horst, Joop. 2008. *Geschiedenis van de Nederlandse Syntaxis*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

- Vries, Jan De. 1971. *Nederlands etymologisch woordenboek*. Leiden: Brill.
Zugriff am 23.10.2023. <http://www.etymologiebank.nl/trefwoord/mits>.
- Vuylsteke, Julius. 1868. *Uit het studentenleven en andere gedichten*.
Antwerpen: J.W. Marchand en Co. Zugriff am 23.10.2023. <http://www.dbnl.nl>.
- Zantinge, Maarten. 2014. „Mitsen en maren bij mits en tenzij. Studie naar de betekenis en onderlinge verhouding van de voorwaardelijke voegwoorden mits en tenzij.” Nicht-veröffentlichte MA Diplomarbeit, Leiden University. Zugriff am 23.10.2023. <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/28712>.

Wörterbücher

- MNW = Verwijs, Verdam u.a.: *Middelnederlandsch Woordenboek*. 1885–1952.
,s-Gravenhage, Nijhoff, Online Zugriff <https://gtb.ivdnt.org/search/>.
- VMNW = W.J.J. Pijnenburg u.a.: *Vroegmiddelnederlands Woordenboek*,
4 Teile. Leiden / Groningen: Gopher, 2001. Online Zugriff <https://gtb.ivdnt.org/search/>.
- WNT = De Vries u.a.: *Woordenboek Der Nederlandsche Taal*. ,s-Gravenhage,
Nijhoff, 1864–2001. Online Zugriff <https://gtb.ivdnt.org/search/>.

Transmedia-Logik in der Unterrichtsplanung

Einleitung: Lernende in ihrer eigenen Welt erreichen

Als transmediales Erzählen (*transmedia storytelling*) bezeichnet man den medienübergreifenden Erzählprozess, bei dem eine Erzählwelt (*storyworld*) „über verschiedene Medien hinweg (*across media*) entsteht“ (Ott 2020). Die Story-Welt dehnt sich stets durch die mehrmaligen Veränderungen der Plattformen aus. Wenn sich die Rezipienten nach der dynamischen Entfaltung der Erzählwelt richten, bzw. in die sich ausbreitende Welt eintauchen wollen, müssen sie paradoxerweise die Schnittstellen zwischen den divergenten Medien erkennen und die dazwischenkommenden Mediensprünge mitvollziehen. Ohne den Medienwechsel vorgenommen zu haben, kann man nämlich die narrativen Verbindungen zwischen Handlungsschritten ungleicher Medialität kaum konstruieren.

Jugendliche sind seit den 2010er Jahren gewohnt, sozial und kulturell aktiv zu sein, indem sie selbst digitale Contents produzieren, die eigenen Inhalte (z. B. Fan-Videos) in Umlauf bringen, in sozialen Netzwerken und online-Plattformen schnell viele Menschen erreichen, die rund um populäre Themen Fan-Gemeinschaften bilden. Dadurch beeinflussen sie sowohl die Kulturproduktion als auch den Kulturkonsum viel stärker und unmittelbarer als früher. „Was diese jungen Menschen verbindet, ist die Populärkultur mit ihren Mythen. Sie sehen sich als Teil dieser Kultur, nützen und interpretieren sie aber vielfach neu (Jenkins 2018, 36). Fan-Gemeinschaften organisieren thematische Kultveranstaltungen, drehen Fan-Videos, spinnen Geschichten weiter oder geben Gleichgesinnten einfach einen Rahmen für gemeinsame Erlebnisse. Kontakte unter den Fans werden online gepflegt, über Diskussionsforen, regelmäßige Video-Blogs und die Präsenz in weiteren Social-Media-Plattformen.

Gespräche mit Studierenden im Grundstudium für Kommunikations- und Medienwissenschaft an der Universität Debrecen haben meine Vermutung bestätigt: Das Erschaffen und Erleben einer Phantasiewelt durch die Nutzung verschiedenster Plattformen (Medien und Formen) empfinden

die jungen Erwachsenen als eine selbstverständliche Ausdrucksform von Kultur:

Dem Harry Potter-Universum begegnete ich zuerst auf dem Cover einer VHS-Kassette, später sah ich im Kino den vierten Teil der Verfilmung. Sowohl die Bilder als auch die Geschichte haben mich sehr beeindruckt. Deshalb habe ich in der Bibliothek den ersten Band ausgeliehen. Erst ein paar Jahre später habe ich mein erstes eigenes Exemplar gekauft, das nun ein Schmuckstück in meinem Bücherregal ist. Über diese Bücher habe ich das Lesen lieben gelernt. Sie haben mir gezeigt, wie man Charaktere erschafft und welche grundlegenden Probleme sich auf das Leben von Jugendlichen auswirken können. Obwohl ich keine Harry Potter Gesellschaftsspiele spiele, verfolge ich doch die Foren und YouTube-Kanäle, die die verschiedenen Aspekte des Harry Potter-Universums diskutieren. Ich plane eine Reise nach England, um die Drehorte zu besichtigen und mich im Museum umzuschauen, das für alle Potter-Fans gemacht ist und sich vollständig dieser zauberhaften Welt widmet. (Zitat aus einer Hausarbeit von Réka Pálincás, erstes Studienjahr, Bachelor in Medienwissenschaften)

Mitglieder der Z-Generation sind in transmedialen Franchise-Universen sozialisiert worden und haben sich an diese Erschaffungs- und Integrationslogik gewöhnt: „Über Videospiele habe ich mich bereits vielen transmedialen Welten angeschlossen. Mein Favorit ist *The Witcher*, der sich von den Büchern zu einem Videospiel entwickelt hat und später sogar zu einer Serie wurde. Ich habe alle Teile regelrecht verschlungen“ (Zitat aus der Hausarbeit von László Sipos, erstes Studienjahr, Bachelor in Medienwissenschaften).

Über die empirische Forschung werde ich an dieser Stelle nicht berichten. Ich fasse lediglich meine Beobachtungen zusammen. Die Befragten äußern Erwartungen an die *Komplexität* der Charaktere und den *Abwechslungsreichtum* der Erzählbarkeit. Sie suchen nach Situationen, die sie persönlich nachvollziehen können und die ihre eigenen Lebenssituationen widerspiegeln. Sie lassen sich von der Story, der fiktiven Welt mitreißen und einnehmen. Sie sind bereit, die Details mit großer Geduld und Versunkenheit zu erkunden, zu sammeln und sich einzuprägen.

Im Jahr 2019 entwickelte sich um den Song „Adore You“ des britischen Sängers Harry Styles eine Transmedia-Kampagne. Die bewegende Kraft dieses Phänomens beschrieb Tilla Kerek, eine Studentin im ersten Studienjahr (Bachelor in Medienwissenschaften), folgendermaßen: „Es ist unheimlich aufregend, nach den winzigen Puzzleteilen zu suchen, sie zusammenzufügen,

Theorien zu erstellen und Zusammenhänge im Nachhinein zu erkennen.“ Die Jugendlichen genießen es, ihre kognitiven Fähigkeiten auf Hochtouren laufen zu lassen. Sie haben Spaß am Schaffungsprozess, doch ihre Schaffungen sind *mimetisch*, sie benötigen ein Muster, an dem sie Änderungen vornehmen können. Sie freuen sich über Rückmeldungen wie: „Anhand der Harry Potter-Bücher habe ich versucht, kleinere Fanfictions in der App Wattpad zu schreiben. Mehrere Fans haben diese gelesen und kommentiert, was mich sehr erfreut hat“ (Zitat von derselben Studentin).

Mit dem stolzen Bewusstsein, das die Fans auszeichnet, passen sich die Mitglieder der Generation Z den Produkten der Medienindustrie an. Sie erkennen die strukturellen Gegebenheiten der Phantasiewelten und erweitern diese in Fan-Texten als agierende Konsumenten mit Mitspracherecht. Dabei sind sie an die Vorgeschichten mit starken Emotionen gebunden, halten jedoch auch einen kritischen Abstand.

Sie erklärten, dass sie die transmediale Logik auch in ihren Lernprozessen gerne willkommen heißen würden. Zu Beginn sollten die Lehrkräfte Situationen im Unterricht einplanen, die für aktives Engagement und Teilnahmeverhalten geeignet sind. Sie sollten das Lehr- und Lernmaterial so gestalten, dass die Lernenden es erweitern und teilen können. Dadurch wird ein medialer und modaler Abwechslungsreichtum durch kreative Abweichungen, Änderungen und Verschiebungen (sowohl individuell als auch in Gruppen ausgeführt) gewährleistet.

Meine These lautet wie folgt: Wenn wir die transmediale Logik der Unterhaltungsindustrie im Unterricht anwenden, sind wir in der Lage, die Schülerinnen und Schüler in ihrer vertrauten Umgebung des Kulturkonsums, sozusagen „in ihrer eigenen Welt,“ zu erreichen. Die Planung des Unterrichts unter Verwendung transmedialer Logik basiert auf der Erkenntnis, dass Lehrkräfte die Lernenden auf Plattformen ansprechen sollten, die ihnen vertraut sind, und Methoden einsetzen sollten, die ihre Bereitschaft zur Aufnahme des Lehrmaterials erhöhen. Es ist eine Herausforderung, zu experimentieren und herauszufinden, wie wir die Unterrichtsbedingungen am besten an die digitalen Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler sowie junger Erwachsener anpassen können.

Schulen können sich nicht leisten, professionelle kreative Fachkräfte (Filmproduzenten, Regisseure, Drehbuchautoren, Spieldesigner, Graphiker, IT-Fachleute) aus der Unterhaltungsbranche zur Entwicklung von transmedialen Konzepten anzustellen. Wichtig ist lediglich, dass die Lernenden mittels der geschickten Verteilung der Story auf unterschiedliche Kanäle eingeladen werden und das Eintauchen in die Erzählwelt erleben

können. Die Leitung eines transmedialen Lernprojekts muss allerdings gewandt genug in plattformübergreifendem Erzählen sein, um sich bei der Organisation der Lehr- und Lernprozesse nach der transmedialen Logik des Weltenbaus zu richten. Transmediales Arbeiten ist eine *Einstellungssache*. Ein ständiger Lernprozess, der natürlich auch handwerkliches Können erfordert. Wichtiger sind aber konzeptionelles Denken, Ideenreichtum, dramaturgisches Gespür, Experimentierlust, Bereitschaft zu Offenheit und Kommunikation (Vgl. Jakubetz 2015, 58).

1. Gestaltung von transmedialen Erlebnisräumen, die sich für das Lernen eignen

Das Phänomen des transmedialen (konvergierenden) Erzählens definiert Henry Jenkins als „den Fluss von Inhalt durch mannigfaltige Medienplattformen“ (Jenkins 2006, 2). Dieser Inhalt entfaltet sich, während er *von einem Medium zum nächsten* wandert. Der Content wird durch die Eigenschaften der verschiedenen Plattformen geformt, auf denen er verweilt, bevor er ins nächste Medium weiterzieht.

Transmedia Storytelling bedeutet nicht, die gleiche Geschichte in mehreren unterschiedlichen Medien *wiederholt* zu erzählen, sondern die Besonderheit jedes Mediums für eigene „Teilgeschichten“ zu nutzen, die vielleicht sogar für ein je eigenes Publikum konzipiert werden. Aus den gleichrangigen Teilen kommt eine komplexe transmediale „Metageschichte“ zustande, die jedoch als Ganzes vermutlich „virtuell“ bleibt, weil weder die Fans noch die professionellen Produzenten alle Erweiterungen und Fortschreibungen lückenlos zusammensammeln können. Niemand kennt die „vollständige“ transmediale Geschichte, da sie als eine positive Größe nicht verfügbar ist.

Transmediales Erzählen wurde zunächst insbesondere in der Populärkultur (z. B. *Matrix*, *Star Wars*, *Lost*, Marvel-Universum) eingesetzt. Es geht um die ökonomische Verwertung des Erzählens und der Weltbildung durch Medienunternehmen im Zeitalter der Medienkonvergenz. Man stößt überall auf Verbindungen von medial höchst unterschiedlichen Kanälen und Formen (Zeichnung, Literatur, Karte, Foto, Zeitungsartikel, Film, Comic, Fernsehen, Videospiele, Webseite, Suchmaschine, Skype, E-Mail, YouTube, Social Media), deren Zusammenspiel ein ganzheitliches Erlebnis ermöglicht. Mit jedem zusätzlich verwendeten Medium kommen nicht nur weitere Geschichten zu einer Kerngeschichte hinzu, sondern auch unsere Möglichkeiten, mit dieser Erzählwelt umzugehen, verändern sich qualitativ.

Die Differenz zwischen Trans- und Crossmedialität lässt sich anhand der Produktidentität veranschaulichen. Crossmediale Strategien wollen *den gleichen* Content effektiv über verschiedene Medien streuen. Transmediale Strategien bringen für unterschiedliche Medien unterschiedliche Contents hervor, die sich *zu einem virtuellen Gesamtprodukt* fügen (Hallenberger 2019). Man löst einen Plot, eine Geschichte, ein Thema in viele kleine Einzelteile auf, um sie womöglich erst ganz am Ende zu einem großen Ganzen zusammenzufügen (Jakubetz 2015, 53).

Ein Beispiel für die Erneuerung des Unterrichts im digitalen Zeitalter ist die Schaffung von „StoryWorld.“ Transmedialer Weltaufbau und transformative Bildung ähneln sich darin, dass alle am Prozess beteiligten Akteure eine aktive Planungs-, Auswahl-, Bewertungs- und Interpretationsaufgabe erfüllen müssen, wenn sie vermeiden wollen, dass die Entwicklung ins Stocken gerät. Wenn die Transmedialogik in den Unterricht einbezogen wird, wird es möglich, dass Studierende in den Mittelpunkt des Lernprozesses rücken (Fleming 2013, 371).

Unter dem Begriff „Transmedia LearningWorld“ beschrieb Laura Fleming ihre Vision einer Weltgestaltung mit transmedialer Logik, die designzentriert ist und im Unterricht eingesetzt werden kann. Demnach soll der Unterricht so organisiert werden, dass Storytelling und der Einsatz verschiedener Medien miteinander vereint werden können. Es empfiehlt sich, eine *immersive Lernumgebung* zu schaffen, in der sich immer neue und weitere Möglichkeiten für diejenigen eröffnen, die aktiv teilnehmen möchten. Immer mehr Teilnehmer tragen zur Entfaltung der Geschichte bei und eine zunehmend komplexe Welt entsteht. Die Anziehungskraft der medialen Vielfalt dieses Gebildes und die detailreiche Ausgestaltung der Welt fesseln die Aufmerksamkeit. Es lohnt sich, sich langfristig in diesem kreativen Strom aufzuhalten. Es empfiehlt sich, das Lernen spielerisch zu gestalten und das Präsenzerlebnis zu steigern. Dies lässt sich am besten durch den Wechsel der Formensprachen erreichen, da nicht jeder mit dem gleichen Medium angesprochen wird. Das Ziel des transmedialen Unterrichts besteht darin, die Autonomie zu erhöhen, die Ermächtigung zu verstärken und die Bereitschaft zur Beteiligung zu fördern (Teixeira Tárca 2018, 315). Wenn ihr Interesse geweckt wird, werden die SchülerInnen das Lehrmaterial erweitern und viele messbare Ergebnisse produzieren. Diese können visualisiert, diskutiert, geteilt und weiterentwickelt werden. Die Lernenden legen so Zeugnis darüber ab, dass sie ihren eigenen Lernprozess kontrollieren können.

1.1. Progressive Komplexität: „Inanimate Alice“

2012 stellte die American Association of School Librarians (AASL) das transmediale Unterrichtsmaterial „Inanimate Alice“ zur Verfügung. Es geht um eine interaktive Webseite, die einen anwendungsorientierten Umgang mit unterschiedlichen Medienkanälen und Kommunikationsformen bereithält, damit die Lernenden eine Erzählwelt generieren und die digitalen Spuren der fiktiven Protagonisten reflektiert erstellen. Das Lernprogramm wurde mit kostspieligen Bildungstechnologien an der Schnittstelle zwischen Schule und Freizeitindustrie eingesetzt, es ist ein professionelles Produkt, das den Nutzern einen Mehrwert bietet. Das Erschaffen eines transmedialen Universums ist enorm kostspielig, zeitaufwändig und ressourcenintensiv. Dieser Aufwand ist im Schulalltag nur begrenzt möglich.

„Inanimate Alice“ ist ein episodisches, interaktives Unterrichts-Tool, bei dem Texte, Audio-Dateien, Fotos, Animationen, Landkarten und Videospiele kombiniert werden, um die Geschichte eines jungen Mädchens zu erzählen, das mit Technologie als ihrem besten (manchmal einzigen) Freund aufwächst. Alice träumt davon, eines Tages als Videospieldesignerin zu arbeiten. Die Leser verfolgen über Jahre hinweg, wie sie aufwächst, mit ihren Eltern die Welt bereist, verschiedene Kulturen kennenlernt und ihre künstlerischen sowie technologischen Fähigkeiten trainiert. Das Programm ermöglicht und ermutigt die Benutzer dazu, das Schicksal von Alice zu kommentieren und die Geschichte sowie die sich entfaltende Welt mitzugestalten.

Ursprünglich als ein Projekt der Unterhaltungsindustrie gestartet, war es geplant, die Story durch den beliebigen Wechsel der vermittelnden Kanäle zu erweitern. Die Produzenten binden die Leser mithilfe der *Rückverfolgungslogik* in das Storytelling mit ein. Die Geschichte wird durch eine Serie von Videofilmen dargestellt, die in Episoden aufgeteilt ist. Die Benutzer können jedoch das Material auch in Form einer Bildergeschichte betrachten, vergleichbar mit der Mediengattung Comics. Es werden Sammlungen von Bildschirmbildern, Auszügen aus Drehbüchern, Arbeitsvorlagen und Musik-Playlists angeboten, um das Interesse an der Beteiligung am Storytelling zu wecken.

Die Benutzer können individuell oder in Gruppen arbeiten und die Ressourcen *synthetisieren*. Sie *erweitern* das Archiv um selbst aufgenommene Fotos, Videos, eigene Zeichnungen und Texte. Dabei *wechseln* sie zwischen den spezifischen Ausdrucksformen der Medien und erschaffen ihre ganz persönliche *Version* der Story, die den für sie wichtigen Erzählstrang *entfaltet*.

Jeder Beitrag kann unter den registrierten Benutzern geteilt werden, wodurch er den Bewertungen der Spielgemeinschaft unterliegt. Die Benutzer

können die Story nach Belieben gestalten und in Medienkonstellationen erscheinen lassen, die sie als LeserInnen bzw. AutorInnen ansprechend finden. Die digitale Erfahrung von Alice und den SchülerInnen entwickelt sich in Wechselwirkung miteinander. Die multimodale Konstruktion wurde unter Berücksichtigung der Lese-, Spiel-, Orientierungs- und Denkgewohnheiten der um die Jahrhundertwende geborenen Jugendlichen entwickelt.

1.2. Neue Rollen: Der Lehrer wird zum Facilitator, die Lernenden zu AutorInnen

Nachdem die Schulen das für den Unterricht umgewandelte Programm erworben hatten, stellte sich heraus, dass die frei gestaltbare Story und die anregenden, vielfältigen Medien die Schüler ermutigten. Die Applikation entsprach der Logik ihrer Freizeit-Mediennutzung, weshalb sie diese auch im Klassenzimmer mit Vertrauen verwendeten. Es schien der Ansatz zu funktionieren, bei dem die Schülerinnen und Schüler die Rolle der Autoren und Autorinnen übernahmen und neue Details in die Welt einfügten, die Schauplätze und einzelne Wendepunkte der Handlung anders arrangierten und Aspekte veränderten. Die kulturell tief verwurzelte Angst, als Autorinnen und Autoren aufzutreten, wurde durch die Möglichkeit der kreativen Entfaltung unter den Bedingungen des Transmedia-Storytellings überwunden. Die kreative Begabung kann dabei modal und medial vielfältig zum Ausdruck gebracht werden. Einige Schüler mögen ein Talent zum Schreiben haben, andere zum Musizieren. Manche können sich visuell ausdrücken (durch Zeichnungen, Fotos, Videos), während andere ihr Talent in der Spielplanung zeigen.

Die Lernenden erkennen, wie vielfältig sie zur Gestaltung einer Story-Welt beitragen können, und dabei erleben sie die Freude am Erschaffen. Wenn ihr Beitrag in der Gemeinschaft Anerkennung findet, verpflichten sie sich zum interaktiven Lehrmaterial und fühlen sich ermächtigt, das Programm fortzusetzen. Lehrkräfte übernehmen die Rolle des *Facilitators*. Ihre Aufgabe ist es, Anregungen und Bedingungen zu schaffen, die die Schülerinnen und Schüler zu medial und modal vielfältigen Aktivitäten ermutigen. Sie bieten Ausgangssituationen und Eintrittspunkte an, stellen nachvollziehbare Schemata bereit, die leicht überschritten werden können. Die Kreativität gewinnt an Raum, wenn klar erkennbar ist, welche Schemata überschritten werden können. Die Lehrkräfte skizzieren Ausgangserwartungen, wobei stets die Unterrichts-, Erziehungs- sowie Lernziele berücksichtigt werden. Die Ermächtigung der Lernenden bedeutet, dass sie, nachdem sie die eindeutig formulierten Erwartungen verstanden haben, mit notwendiger *Selektivität*

selbst entscheiden, wie und inwieweit sie in die Story-Welt einbezogen werden wollen. Sie entscheiden auch, wann und warum sie die Lehrkräfte um Anweisungen oder ihre Mitschüler um Hilfe bitten und wann und wie sie Experten von außerhalb des Klassenzimmers einbinden möchten.

1.3. Wesentliche Verbindung zwischen Story und Medium

Die Anwendung des transmedialen Prinzips geht damit einher, dass die digitale Technologie nicht nur ein zusätzliches, beliebig einsetzbares Element des Unterrichts ist, sondern einen *wesentlichen* Baustein dessen darstellt. Die performative Kraft von „Inanimate Alice“ ergibt sich daraus, dass je aktiver man das Programm nutzt, desto vielschichtiger die Verbindung zwischen der Story und dem Medium wird. Die interaktiven Elemente und Medienwechsel dürfen nicht fehlen, da sonst die Erlebnisräume eingeschränkt werden und die Story ins Stocken gerät.

Die technologischen Medien (Foto, Film, Video, Massenmedien, Computersimulationen), die digitalen Plattformen und Applikationen im Internet, die Medien der bildenden Kunst (Zeichnung, Malerei, Musik) sowie die Kulturtechnik des Schreibens und der schriftlichen Repräsentation haben eine doppelte Aufgabe: Einerseits *vermitteln* sie den medial und modal vielschichtigen Unterrichtsinhalt, andererseits *erweitern* sie durch ihren Einsatz die transmediale Welt, die viele divergierende Elemente vereinbart.

2. Transmedia-Navigation

Henry Jenkins empfiehlt Lehrern, die transmediale Logik nicht aus technischer Sicht, sondern aus einem *hermeneutischen* Aspekt zu betrachten. Das medienübergreifende „Worldbuilding“ entwickelt zwar auch technologisches Wissen, aber in erster Linie dient es der *Bildung*: Es hilft bei der Entfaltung von Fähigkeiten und Kompetenzen, wie zum Beispiel dem Geschmacksurteil, dem Gemeinsinn (Sensus communis), der Erinnerung und dem Taktgefühl.

Die ganze Zeit über werden die *zerstreut* auftauchenden Informationen gesammelt, zusammengefügt und neu arrangiert: Transmedia erfordert eine kreative und kooperative Neuverarbeitung der Medieninhalte. Die Aufgabe des Lehrers besteht genau darin, die Schüler dazu zu bringen, all das zu *evaluieren* und anzuwenden, was sie zu einem bestimmten Thema auf den verschiedenen Plattformen gesehen, gehört und gelesen haben.

Unter der Fähigkeit der Transmedia-Navigation versteht man die Kapazität, Informationen, die durch diverse Medien vermittelt werden,

aufzustöbern, auszuwerten und zu integrieren. Die Lernenden müssen entscheiden, ob die Elemente, die sie gefunden haben, zu derselben Story und Welt gehören wie die anderen Elemente. „Sie müssen erwägen, ob die aus abweichenden Kontexten stammende Information dazu passt“ (Jenkins 2010). Sie müssen zur Kenntnis nehmen, dass sie das Sammeln, die auswertende Selektion und Verarbeitung, das Einfügen eines Bruchteils an Information in den inhaltlichen Zusammenhang eines größeren Bildes und die effektive Anordnung und Präsentation nicht vernachlässigen können. Sie erhalten kein fertiges Lehrmaterial; sie müssen damit rechnen, dass weitere Informationen auftauchen können. An die Stelle der geschlossenen Form und der vollendeten Seinsweise treten die *Entstehung* und die *Ausdehnung*. Die in den verschiedenen Medien herumsuchenden Schüler finden nicht die gleichen Inhaltselemente, deshalb sind die Teammitglieder gezwungen, ihre Notizen miteinander zu vergleichen und Entscheidungen über die Zuverlässigkeit und Wichtigkeit der Treffer zu treffen. Sie erschaffen eine Wissenssammlung mit *vorübergehender* Gültigkeit. Sie müssen dem individuellen und gemeinschaftlichen Urteil vertrauen.

Hier hat man mit einer *konstruktivistischen* Theorie der Unterrichtsplanung zu tun. Das Mittel und die Form des Lernens besteht hier aus Spielen, Entdecken, Herumexperimentieren, erneutem Vermischen, dem Finden von Zusammenhängen, dem Erzählen der Story aus wechselnden Perspektiven und der Verknüpfung von Sinnesfähigkeiten miteinander (Teixeira Tárca 2018, 315). Die Planung des Lehrens/Lernens mit transmedialer Logik erfordert eine Reihe von Kompetenzen (und die Umsetzung entwickelt diese weiter): Informationsbildung und digitale Schriftfähigkeit, Medienbewusstsein, visuelle Intelligenz, multimodale Sinnggebung, kritische Zerlegung und Neustrukturierung, strategisches Denken, Spielhaftigkeit, Kommunikationskompetenz, Selbstorganisierung und Flexibilität.

2.1. Enzyklopädische Affordanz, holistische Komplexität

Digitale Umgebungen sind durch vier Affordanzen gekennzeichnet: prozedurale, Beteiligungs-, Raum- und enzyklopädische. Der Begriff „Affordanz“ weist auf die Handlungsfähigkeit hin: Ein Ausschnitt der Umgebung ermöglicht eine angemessene Handlung, aber es ist nicht gleichgültig, welche Art von Handlung (Murray 1997, 83–90). Die Designer planen das Erlebnis der Vertiefung in die transmedialen Informationsräume ein. Das Ziel ist die *Belohnung der Entdeckung*. Dem Benutzer müssen klare Grenzen und eine nachvollziehbare Navigation zur Verfügung gestellt werden, sowie das erforderliche Lehrmaterial für die Aneignung.

Die Schöpfer der fiktiven Universen arbeiten ähnlich wie die altgriechischen Autoren von Enzyklopädien, die sich zum Ziel setzten, den Jugendlichen eine umfassende (*enkikliosz*) Erziehung (*paideia*) zu vermitteln. Die Verknüpfung einzelner Gegenstände sorgte für ein Wissen, das für das Leben in der Polis unentbehrlich war. Die Schüler, die sich in die transmediale Welt vertiefen, genießen das Auffinden von Details; die Autoren füttern und fördern dieses Interesse mit Diagrammen und Landkarten (Jenkins 2009).

Wenn eine transmediale Story-Welt mit ihrer Vielschichtigkeit und Detailliertheit ein beeindruckendes Erlebnis bietet, kommt die enzyklopädische Affordanz der interaktiven Umgebungen zur Geltung: Wir erkennen, verstehen und genießen unsere Handlungsmöglichkeiten (Murray 2012, 221). Die Erschaffung des multidimensionalen Erlebnisraums erzielt eine *holistische* Komplexität, jedoch ist sie auf den verschiedenen Plattformen auf vielfältige Handlungen *verteilt*. Das Transmedia-Franchise versucht, möglichst viele Cross-Verknüpfungen zu planen und zu erschaffen: Der Benutzer soll spüren, wie die Marke auf unterschiedliche Weisen ein Teil seines Lebens wird.

Um die Fernsehserie *Game of Thrones* zu sehen, ist es nicht notwendig, den Romanzyklus *Das Lied von Eis und Feuer* gelesen zu haben. Auch das Gesellschaftsspiel *The Board Game* bietet lediglich eine weitere Möglichkeit, damit die Fans einsteigen können. Dennoch strebt das Transmedia-Franchise danach, möglichst viele Menschen immer wieder zum Mitmachen zu bewegen. Jede Begegnung mit dem Erlebnisraum führt sie Schritt für Schritt tiefer in eine sich ständig erweiternde fiktionale Welt, wobei die vielfältigen Impulse für den entschlossenen Konsumenten immer kohärenter und fesselnder werden. Für den Nutzer ergibt sich daraus ein sich dynamisch ausdehnendes *mentales Bild* der Welt. Die Enzyklopädie, die als Gattung Grundrisse, Landkarten, Charaktere und ergänzende Produkte systematisiert, ist ein Bestseller im Bereich des transmedialen „World-Building“. Im Jahr 2012 erschien eine Landkarten-Sammlung mit dem Titel *The Lands of Ice and Fire*, um bei der Orientierung auf den komplexen Schauplätzen der Fernsehserie zu helfen. George R. R. Martin veröffentlichte eine Wissensbasis mit dem Titel *The World of Ice and Fire* über die Geschichte und Kultur der Phantasiewelt. Im Jahr 2019 erschien eine Folio-Enzyklopädie über das sich seit 1961 erweiternde Universum von Marvel Comics. Eine Besonderheit dieses beeindruckenden Buches sind die Zeitlinien, die veranschaulichen, wie Superhelden und ihre Widersacher in den Geschichten interagieren (dieses Hin- und Herwechseln zwischen

Geschichten, Zeitlinien und Orten wird *Crossover* genannt). Der Titel des Buches sagt schon alles: *Everything Marvel*.

Die transmediale Weltplanung steigert das affektiv-kognitive Erlebnis der Präsenz. Sie zielt darauf ab, beim Benutzer, der mit dem Erlebnisraum interagiert, den Wunsch zu wecken, immer tiefer und weiter einzutauchen und die Erweiterung des Programms als *emotionale Investition* zu betrachten. Die Gewissheit, „präsent“ zu sein, reduziert den kognitiven Widerstand. Die Chance der Akzeptanz ist größer. Der Drang, die angebotenen Erlebnismöglichkeiten zu nutzen, ist dermaßen stark, dass das Unbehagen angesichts des Unbekannten überwunden wird. Die Verringerung des Zögerns birgt ein erhebliches pädagogisches Potenzial, wenn sie authentisch eingesetzt wird.

Das Präsenzerleben ist mit *Stimmungen* und inneren Erlebnissen verbunden. Im Gegensatz dazu weist die *Atmosphäre* darauf hin, was als Stimmung in der Außenwelt erlebt wird. Sie bildet eine Gemeinschaft der Orientierung und Disposition und birgt zugleich kommunikative und integrative Möglichkeiten in sich. Die Atmosphäre einer transmedialen Story-Welt erfordert eine spezielle Einstellung: Wir müssen gleichermaßen für die Visualisierungen, Redehandlungen, Handlungen und die sinnlich-materiellen Aspekte der Welt offen sein. Konzentration, Geduld, Gedächtnis und Übung sind notwendig, wenn wir uns darauf einlassen und uns darin vertiefen wollen.

2.2. Knotenpunkte der Sinngebung

Es ist von erzieherischer und unterrichtstechnischer Bedeutung, dass der Konsument in einer sich erweiternden transmedialen Story-Welt immer wieder vor Übersetzungs- und Sinngebungsaufgaben steht. Dadurch entsteht eine umfassende Welt: sie besitzt ihre eigene Raumzeit, Sprachgebrauch, Herkunftsgeschichte, Traditionssysteme mit Verhaltensnormen sowie kulturellen Codes der Bedeutungen und individuellen Mustern der Sinneswahrnehmung. Hinzu kommt die kontinuierliche Suche nach Referenzpunkten zur Realität außerhalb der erfundenen Welt (wobei Bezüge zur Gegenwart, Geschichte und Kunst hergestellt werden). In diesen Vergleichen zeigt sich, was *eine* Welt ist und wie *die* Welt ist, in der wir leben.

Es ist wichtig, sich aktiv am Prozess der Welt- und Sinnbildung zu beteiligen; denn wer dies versäumt, dem vermitteln die kulturellen Codes keinen Sinn. Ein Beispiel dafür ist Mjöltnir, der magische Kriegshammer der Götter, der demjenigen, der würdig ist, ihn zu heben, die Macht von Thor verleiht. Odin, der allmächtige Vater von Asgard, schenkt seinem Sohn

diese Waffe als Belohnung, nachdem Thor mehrere Prüfungen bestanden hat. Allerdings wird Thor von Hochmut ergriffen, weshalb Odin ihm die Würde entzieht, die Waffe zu tragen. Zur Strafe verbannt er den Donnergott in einen verkrüppelten Körper, den des amerikanischen Amtsarztes Donald Blake, damit Thor Demut lernt. Aber diese Vorgeschichte wird erst im Thor-Jahrbuch Nr. 11, das im November 1983 erschien, deutlich. Das menschliche Alter Ego von Thor (der seine Vergangenheit nicht kennt) entdeckt während eines Urlaubs in Skandinavien einen Stock, der ihn in den Gott des Donners verwandelt (*Journey into Mystery* #83, August 1962). Von nun an lebt er sowohl als gewöhnlicher Arzt als auch als unsterblicher Gott. Nach vielen Jahren erweist sich Thor wieder einmal als unwürdig: Der verwaiste Mjöllnir wendet sich telepathisch an eine geheimnisvolle Frau, die die Harpune hebt. Die Frau wird in eine Göttin verwandelt. Sie schließt sich den Avengers an und schwingt die Wunderwaffe als Beschützerin der Welt (*Thor: God of Thunder* #25, November 2014). Es stellt sich heraus, dass Jane Foster diejenige ist, die sich in eine Kriegsgöttin verwandelt hat: Als Krankenschwester hat sie an den Abenteuern von Donald Blake und Thor teilgenommen, und sie hat beide Männer geliebt, ohne zu wissen, dass sie ein und derselbe sind. Aber diese Verwandlung hat einen persönlichen Preis: Als sie sich zurückverwandelt, verschwinden die Arzneimittel, die zur Behandlung ihres Brustkrebses verwendet wurden, aus ihrem Körper.

Aus diesen Wiederholungen wird der mit den Marvel-Comics vertraute Leser die Bedeutung von Mjöllnir ableiten: eine *göttliche Fähigkeit*, die es dem Träger ermöglicht, Asgard und der Erde zu Hilfe zu kommen. Je tiefer der Leser in die Welt der Marvel-Comics eintaucht, desto mehr begreift er, dass Superhelden ihre Schwächen haben: Stephen Strange operiert nur reiche Leute, Peter Parker tauscht seine Spinnenkräfte gegen Geld ein, und Thor hat keine Demut. Trotzdem sind sie beliebt, weil ihre inneren Kämpfe mit ihren eigenen Charakterschwächen und Traumata für den Leser nachvollziehbar sind. Marvel-Comics werden in Fortsetzungen veröffentlicht; das gibt den Figuren Zeit, sich zu verändern und zu vertiefen. Sie wechseln von einer Serie zur nächsten, ihre Wege kreuzen sich und ihre Persönlichkeiten nehmen neue Züge an. Während sich das Universum ausweitet, lernen sowohl die Autoren als auch die Leser es besser kennen. Sie lernen die Charaktere in ihrer ganzen Tiefe kennen und schätzen, wie detailreich die Welt ist. Dabei entsteht in ihren Köpfen ein Bild davon, wie sich normale Menschen verhalten würden, wenn sie Superkräfte hätten.

Thors Kampfhammer ist ein symbolisches Element in den Marvel-Comics. Er dient als Beispiel dafür, wie durch die wiederholte Verwendung

eines kulturellen Codes ein systemischer Kontext geschaffen wird. Um diesen Systemzusammenhang im Kopf des Lesers aufzubauen, haben die Weltdesigner einen meisterhaften Bedeutungsreichtum entwickelt. Die Leser stoßen immer wieder auf diesen Code und lernen allmählich, ihn zu verstehen. Wir lernen zu lesen, wie wir uns verhalten sollen, damit wir weiterhin von der sich entfaltenden Geschichte fasziniert bleiben.

Sowohl Lehrende als auch Studierende können viel lernen, wenn sie in Form von Projektarbeiten die Entwicklung von Codesystemen in transmedialen Produktionen analysieren. Wiederholt auftretende Objekte, Handlungen und Charaktere entfalten ein Bedeutungsgeflecht. Die Erforschung dieser Formation entwickelt das Verständnis für die Beziehung zwischen Details und dem Gesamtbild.

Fazit: Transmediale Logik in der Unterrichtsplanung

Es ist eine Illusion zu denken, dass Lehrkräfte ohne die Unterstützung der professionellen Inhaltsproduktion zurechtkämen, wenn sie die transmediale Logik auf den Unterrichtsprozess anwenden. Auch in der Unterhaltungskultur arbeiten Teams von Fachexperten zusammen, um transmediale Erlebniswelten zu erschaffen. Angesichts der Popularität von „Inanimate Alice“ beschloss der Markenbesitzer BradField Company, den Wert des für Unterhaltungszwecke entwickelten Programms für Lehrer und Schüler zu maximieren. Aus diesem Grund stellte er seine Erlebnis-Designer, Inhaltsentwickler und Technikerin Laura Fleming zur Verfügung, die als Medialehrerin Erfahrungen und Vorstellungen davon hatte, wie man die SchülerInnen in den Mittelpunkt des auf Kooperations- und Gemeinschaftsarbeit basierenden Lernprozesses stellen sollte.

Aus den Interviews mit Henry Jenkins erfährt man, dass die Auftriebskraft der Transmedia-Navigation in solche Projekte eingespannt werden kann, die auf mehreren Säulen stehen (im Rahmen einer Zusammenarbeit unter Unterhaltungsfirmen, technologischen Unternehmen, Spielentwicklern, Inhaltsstrategen, Nonprofit-Organisationen, Unterrichtsinstituten und Lehrern).

Aber selbst wenn wir nicht über die nötigen finanziellen Mittel verfügen, können wir medienübergreifende Analyseverfahren ausprobieren, die sich aus der Transmedia-Logik ableiten lassen. Die transmediale Story-Welt wird horizontal durch die Medienwechsel-Zirkulation und vertikal durch die Entfaltung von Details erweitert. Wenn wir dieser Logik folgen können, sind wir in der Lage, transmediale Aktivitäten in den Unterrichtsprozess

einzuplanen, auch wenn wir keine Ressourcen und Kapazität haben, komplexe Erlebniswelten zu erschaffen:

1. *Wir sollten mit Fantasie-Situationen spielen!* Wir können uns die folgende Frage stellen: „Was wäre gewesen, wenn?“ Hierbei eröffnet sich uns die Möglichkeit, nach Alternativen des institutionellen Wissens zu suchen. Experimentell können wir eine Geschichte anders erzählen und darauf eingehen, was von anderen vernachlässigt wurde.
2. *Wir sollten uns in die Weltmäßigkeit vertiefen!* Bei der Nutzung von digitalen Archiven können wir uns auf die Gegenstände, Requisiten, Handlungspraktiken, Verhaltensweisen und kulturellen Regelmäßigkeiten einer weit entfernten Welt oder einer alten Kultur fokussieren.
3. *Achten wir auf die Atmosphäre!* Die transmedialen Fantasiewelten sind dermaßen reizvolle Erlebnisräume, dass wir sie allein schon aufgrund ihrer Präsenz betreten wollen. Ausgehend von diesem Ansatz können wir die innere Einstellung zu einem beliebigen Thema unterstützen, indem wir die Attraktivität desselben steigern. Dies gelingt durch das Sammeln und die intensivere Rezeption von Songs, Illustrationen, Landkarten, Teaser-Videos, Kommentaren und Requisiten.
4. *Schaffen wir unerwartete Begegnungen!* Wir können die Schreibfähigkeit fördern, indem wir Charaktere aus den Fantasiewelten miteinander in Kontakt treten lassen, deren Interaktion sonst als sehr unwahrscheinlich erscheinen würde. Dadurch erhalten wir die Chance, die aus kulturellen Unterschieden (Herkunft, Geografie, Lebensweise, Bildungsstand, Weltanschauung, Mission) resultierenden Konflikte auf fantasievolle Weise zu entfalten. Das dramaturgische und sprachliche Bewusstsein wird dadurch gestärkt; die Fähigkeit, Szenarien und Charaktere zu schaffen, entwickelt sich. Wenn wir eine Adaptation erstellen, kann uns der Unterschied zwischen dem Adaptierten und der Adaptation (etwas fehlt, wurde verändert, zusammengezogen oder im Detail entfaltet) so sehr beschäftigen, dass wir das Bedürfnis haben, es zu verstehen. Wir müssen zurückgehen, um den geänderten Teil in der ursprünglichen Gestalt separat zu interpretieren.
5. *Verlassen wir uns auf die prozeduralen Erwartungen unserer Schüler!* Alle, die jemals Videospiele gespielt haben, wissen, dass die Spielmechanik in Tutorials gelernt werden soll. Um das Spiel fortsetzen zu können, muss man das Regelwerk zur Kenntnis nehmen und lernen. Auch im Lernprozess sollten Handlungsformen

eingepplant werden, deren Aneignung die Schüler in die Lage versetzt, weiterzukommen.

Die Bildung von transmedialen Erzählwelten ist eine strategische Denkweise, die eventuell auch im Unterricht eingesetzt werden kann. Das crossmediale Verpacken von Wissen in einen Erzählvorgang bzw. in ein erzähltes Universum ist ein taktisches Mittel, das die Lehrkräfte in den Wissenstransport integrieren können. Der enzyklopädische Reichtum an angehäuften kulturellen Referenzen erfordert höchste Konzentration. Die medienwechselnde Umsetzung von Informationsbearbeitung, Lösungsfindung und Wissensaneignung deckt digitale Kompetenzfelder wie Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Kollaboration, Gestalten und Erzeugen digitaler Inhalte, Datenschutz und Sicherung des Wohlbefindens sowie Problemlösung ab („Digital Skills Gap“ 2021, 16, 110). Überfachliche Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Einsatzbereitschaft, soziales Engagement, Zuverlässigkeit, Dialogfähigkeit, Selbstorganisation, Eigenverantwortung, Agilität, Erfindungsreichtum und Verständnis für Zusammenhänge werden auch entwickelt.

Bibliografie

- „Digital Skills Gap.“ 2021. Initiative D21 e. V. Sonderstudie des D21-Digital-Index 2020/2021. München: ITM Beratungsgesellschaft mbH. Zugriff am 29.07.2023. https://initiated21.de/uploads/03_Studien-Publikationen/Digital-Skills-Gap/digital-skills-gap_so-unterschiedlich-digital-kompetent-ist-die-deutsche-bevoelkerung.pdf.
- Fleming, Laura. 2013. „Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar.“ *Journal of Media Literacy Education* 5: 370–377.
- Hallenberger, Gerd. 2019. „Medienlexikon: Transmedialität.“ *Medienradar*. Zugriff am 29.07.2023. <https://www.medienradar.de/hintergrundwissen/artikel/medienlexikon-transmedialitaet>.
- Jakubetz, Christian. 2015. „Transmediales Arbeiten.“ In *Innovation in den Medien: Crossmedia – Storywelten – Change-Management*, herausgegeben von Markus Kaiser, 50–59. München: Medien Netzwerk Bayern.
- Jenkins, Henry. 2006. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Jenkins, Henry. 2009. „Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling.“ *Pop Junctions*. Zugriff am

- 21.06.2023. http://henryjenkins.org/blog/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html.
- . 2010. „Transmedia Education: the 7 Principles Revisited.” *Pop Junctions*. Zugriff am 21.06.2023. http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html.
- . 2018. „Partizipationskultur: Fan Communities für eine bessere Welt.“ *GfK Marketing Intelligence Review* 6 (2): 34–39.
- Lorena, Peret Teixeira Tárca. 2018. „Transmedia Education: Changing the Learning Landscape.” In *The Routledge Companion to Transmedia Studies*, herausgegeben von Matthew Freeman und Renira Rampazzo Gambarato, 314–322. New York: Routledge und Taylor & Francis.
- Murray, Janet H. 1997. *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge: MIT Press.
- . 2012. *Inventing the medium: Principles of Interaction Design as a Cultural Practice*. Cambridge: MIT Press.
- Ott, Christine. 2020. „Transmediales Erzählen/Storytelling.“ *Kinderund-Jugendmedien.de*. Zugriff am 23.11.2022. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/5057-transmediales-erzaehlen-storytelling>.

Die Förderung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht

1. Einleitung

Ein wichtiges Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts ist, dass Lernende befähigt werden, die jeweilige Fremdsprache erfolgreich, d.h. flüssig und situationsgemäß zu verwenden. Um diesen Zielsetzungen gerecht zu werden, sollte der Fremdsprachenunterricht so gestaltet werden, dass Lernende am Unterricht aktiv, d.h. vor allem durch selbstständiges Handeln teilnehmen und ihre kommunikative Kompetenz entwickeln können. Zur Ausführung von erfolgreichen sprachlichen Handlungen (*um etwas bitten, Tipps geben, Ratschläge geben, einen Blog schreiben, über etwas berichten, argumentieren, Stellung nehmen*) ist aber der Gebrauch von fixierten Strukturen, festen Wortverbindungen, Konstruktionen von großer Bedeutung. Aguado und Warneke (2021, 5) argumentiert dafür, dass der Fremdsprachenunterricht das Konstruktionslernen in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellen sollte, da „das gesamt sprachliche Wissen aus einem → mentalen Netzwerk von Konstruktionen besteht.“ Der Fremdsprachenunterricht sollte dementsprechend einen großen Wert auf die Förderung der lexikalischen Kompetenz legen, wobei der Schwerpunkt nicht nur auf die Vermittlung von Einzelwörtern, sondern auch auf die der Wortschatzeinheiten (Routineformeln, idiomatische Wendungen, feste Kollokationen) gelegt wird.

Da die Kenntnis und der Gebrauch von Kollokationen bereits die elementare Sprachverwendung (A1, A2) bestimmen und Lernende auf dem Sprachniveau B2 in der Lage sein sollten, Kollokationen ziemlich systematisch zu gebrauchen (vgl. Europarat 2020, 155), ist die Auseinandersetzung mit ihnen im Fremdsprachenunterricht von besonders großer Relevanz. Dieser Beitrag setzt sich daher zum Ziel, der Frage nachzugehen, welche Rolle die Förderung der Kollokationskompetenz im ungarischen DaF-Unterricht spielt.

2. Kollokation und Kollokationskompetenz

Der in den fremdsprachendidaktischen Forschungen oft verwendete Kollokationsbegriff von Hausmann (1984, 2004, 2007) beschreibt Kollokationen als feste, aber nicht idiomatische syntagmatische Wortverbindungen, die aus zwei Elementen, der Basis und dem Kollokator bestehen. Die Basis und der Kollokator können in den Kollokationen nicht beliebig gewählt und kombiniert werden, sondern sie müssen als Mehrworteinheiten abgespeichert, reproduziert und abgerufen werden (vgl. Hausmann, 1984).

In neueren Kollokationsforschungen werden bei der Bestimmung und Abgrenzung von Kollokationen von anderen syntagmatischen Wortverbindungen vor allem zwei Modelle berücksichtigt: das Zentrum-Peripherie-Modell von Lüger (2009) und das Kontinuum-Modell von Feilke (2004). Im Zentrum-Peripherie-Modell wird ein Unterschied zwischen Phrasemen im engeren Sinne (*idiomatische Wendungen*) und Phrasemen im weiteren Sinne (*Kollokationen*) gemacht. Feilke (2004) weist mit dem Kontinuum-Modell aber darauf hin, dass eine scharfe Grenzziehung zwischen freien Wortverbindungen (*eine Schule bauen*), Kollokationen (*eine Schule besuchen*) und Idiomen (*etwas macht Schule*) nicht in jedem Fall möglich ist, weshalb es ratsam wäre, sie als Kontinuum mit fließenden Grenzen zu bestimmen (vgl. Reder 2023, 137). In Anlehnung an dieses Modell werden Kollokationen in neueren Forschungen (vgl. Roth 2014 und Häcki Buhofer 2011; 2014) in zwei Gruppen geteilt: *gebräuchliche* und *typische Kollokationen*, da sie Unterschiede in der Festigkeit aufweisen können. Kollokationen mit einer besonderen Festigkeit (*eine Entscheidung treffen*) betrachtet Häcki Buhofer als typische Kollokationen (Kollokationen im engeren Sinne), weniger feste, aber übliche Wortverbindungen, die Alternativen in der Festigkeit zulassen (*ein Erlebnis schildern, ein Erlebnis beschreiben*) nennt sie aber gebräuchliche Kollokationen (Kollokationen im weiteren Sinne). Häcki Buhofer (2011; 2014) und Roth (2014) plädieren dafür, dass es ratsam wäre, Kollokationen von freien Wortverbindungen und Idiomen abzugrenzen, auch wenn es wegen der fließenden Grenzen zwischen den einzelnen Wortverbindungen Schwierigkeiten bereiten kann. Die Abgrenzung der zwei Kollokationstypen könnte dementsprechend folgenderweise veranschaulicht werden.

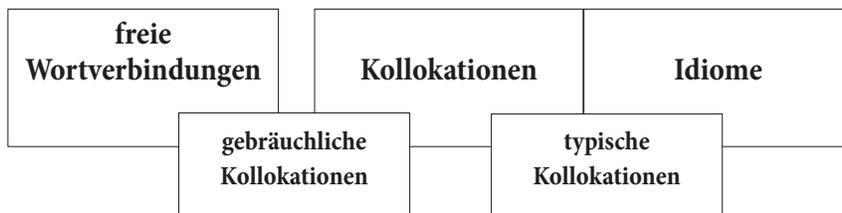


Abb. 1: *Typische vs. gebräuchliche Kollokationen*

Kollokationen können als feste, aber nichtidiomatische Wortverbindungen bestimmt werden, die sprachenspezifisch und unvorhersagbar sind, was den produktiven Gebrauch erschweren kann, denn „hier ist bei Kollokationen eben nicht klar, mit welchem Kollokationspartner ein Wort sich verbindet. [...] Die Schwierigkeit liegt nun genau darin, dass nicht von vornherein klar ist, welche Wörter sich in einer Kollokation verbinden. Kollokationen sind einfach zu verstehen, aber schwierig vorherzusagen“—schreibt Roth (2014, 22). Auch Hausmann (2004, 312) warnt, dass „das Problem nicht das Verstehen [ist]. Die Kunst ist, es beim Schreiben parat zu haben.“

Die genannte sprachenspezifische Eigenschaft soll mit dem folgenden Beispiel illustriert werden. Wenn die Kollokation *böse Verletzung* in deutsch-ungarischem Vergleich untersucht wird, lässt sich feststellen, dass in den zwei Sprachen zwei unterschiedliche Kollokatoren eingesetzt werden. Die Basis *Verletzung* kann in die L2 problemlos übertragen werden, aber der Gebrauch des Kollokatoren *böse* wäre im Ungarischen nicht üblich, da man im Ungarischen nicht eine böse, sondern eine hässliche Verletzung haben kann. Reder (2015, 6), Targońska (2015, 421) und Holzinger (2021, 124) weisen aus diesem Grund darauf hin, dass die meisten Fehler aus dem Einfluss der Muttersprache resultieren, weshalb es im Fremdsprachenunterricht von großer Relevanz wäre, Kollokationen systematisch zu behandeln.

Bei der Förderung der lexikalischen Kompetenz sollte auch die Förderung der Kollokationskompetenz eine wichtige Rolle spielen, da sie eine Subkompetenz der lexikalischen Kompetenz darstellt (vgl. Targońska und Stork 2013, 86). Henriksen (2013, 39) unterscheidet verschiedene Teilfähigkeiten der Kollokationskompetenz:

- die Fähigkeit, Kollokationen im Input zu erkennen bzw. wahrzunehmen;
- die Fähigkeit, die Bedeutung und die Funktion der Kollokationen zu erkennen;

- die Fähigkeit, einer Form der kollokationalen Verbindung ihre Bedeutung zuzuordnen;
- die Kenntnis der Gebrauchsrestriktionen von Kollokationen und die Fähigkeit, die Kenntnisse der Verwendung von Kollokationen zu erweitern;
- die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Kollokationsoptionen auszuwählen und Kollokationen im lexikalischen Netzwerk zu unterscheiden;
- die Entwicklung der kollokationalen Flüssigkeit, die mit einem leichten Zugriff auf Kollokationen verbunden ist.

Targońska und Stork (2017, 10) schlagen die Dreigliedrigkeit der Kollokationskompetenz vor, die sich aus den folgenden Teilkompetenzen zusammensetzt:

- rezeptive Kollokationskompetenz;
- produktive Kollokationskompetenz;
- reflexive Kollokationskompetenz.

Unter der rezeptiven Kollokationskompetenz ist das Verstehen bzw. Erkennen von Kollokationen in Lese- und Hörtexten zu verstehen, die produktive Kollokationskompetenz bezieht sich hingegen darauf, dass Lernende fähig sind, Kollokationen beim Sprechen und Schreiben zu gebrauchen und Kollokationsfehler zu erkennen bzw. zu korrigieren. Stork und Targońska (2017, 10) ergänzen die rezeptive und produktive Kollokationskompetenz um eine dritte Teilkompetenz. Die reflexive Kollokationskompetenz, die sich auf das Kollokationsbewusstsein bezieht, umfasst, dass sich Lernende dessen bewusst sind, dass Kollokationen konventionelle und unauffällige Wortverbindungen sind, die im Gegensatz zu freien Wortverbindungen als Wortschatzeinheiten gespeichert und gelernt werden müssen. Zu dieser Kompetenz gehört noch, dass Lernende mit Wortschatzlernstrategien umgehen können (vgl. Targońska 2021, 202–203).

Zur Förderung der rezeptiven und produktiven Kollokationskompetenz ist es empfehlenswert, im Fremdsprachenunterricht den Schwerpunkt auf die reflexive Kollokationskompetenz zu legen, Lernende darauf aufmerksam zu machen, dass es zwischen zwei Sprachen wegen der sprachenspezifischen Eigenschaft nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Unterschiede gibt, die immer vor Augen gehalten werden sollten. Der Fremdsprachenunterricht

hat daher die Aufgabe, die bewusste Schulung von Kollokationen in den Mittelpunkt zu stellen.

3. Die Vermittlung von Kollokationen im DaF-Unterricht

Die Frage, mit welcher Methode und welche lexikalischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, hängt vor allem von der jeweiligen Lehrperson ab, die mithilfe von entsprechenden Semantisierungsverfahren und Übungen die Förderung der lexikalischen Kompetenz betreiben muss. Bei der Wortschatzarbeit müssen verschiedene Aspekte in Betracht gezogen werden. Die Arbeit sollte von gut und gründlich durchdachten Auswahlkriterien der lexikalischen Einheiten ausgehen. Der erste Schritt fängt immer mit der Frage an, welche und wie viele lexikalischen Einheiten im jeweiligen Unterricht vermittelt werden. Zunächst erfolgt die Auswahl des Semantisierungsverfahrens und die letzten zwei Phasen legen den Schwerpunkt darauf, dass die vermittelten lexikalischen Einheiten mithilfe von verschiedenen Übungen eingeübt und zum Schluss produktiv, in authentischen Situationen angewendet werden. Damit das Konstruktionslernen realisiert werden kann, muss die Fremdsprachendidaktik von methodisch-didaktischen Modellen ausgehen. Ein gutes Beispiel liefert dafür das von Paul Nation (2007) erstellte Four Strands-Modell (Lernfeldermodell), das Lehrende bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts bzw. Reflexion Abhilfe schaffen kann. Das Four Strands-Modell (siehe Abb. 2) hebt die integrierte Durchführung von Sprachaktivitäten hervor, was zur aktiven und sicheren Verwendung der gelernten Sprache beitragen kann (vgl. Aguado und Warneke 2021, 7) und versucht die Aufmerksamkeit darauf zu richten, dass im Fremdsprachenunterricht „statt eines separaten Trainings der vier Fertigkeiten und von Wortschatz und Grammatik ein integriertes Training von Fertigkeiten und Komponenten des Spracherwerbs (Wortschatz, Aussprache usw.) in Lernfeldern [erfolgt]. Auf diese Weise kann eine ausgeglichene Kompetenzentwicklung gewährleistet werden“ (Funk et al. 2014, 23). Den einzelnen Lernfeldern können Übungen und Aufgaben zugeordnet werden. Mithilfe von Übungen können Aufgaben (Zielaufgaben) vorbereitet werden, dadurch dass z.B. Wortschatz, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten trainiert werden (vgl. Funk et al. 2014, 14). Aufgaben hingegen beziehen sich schon auf konkrete sprachliche Aktivitäten, Handlungen.

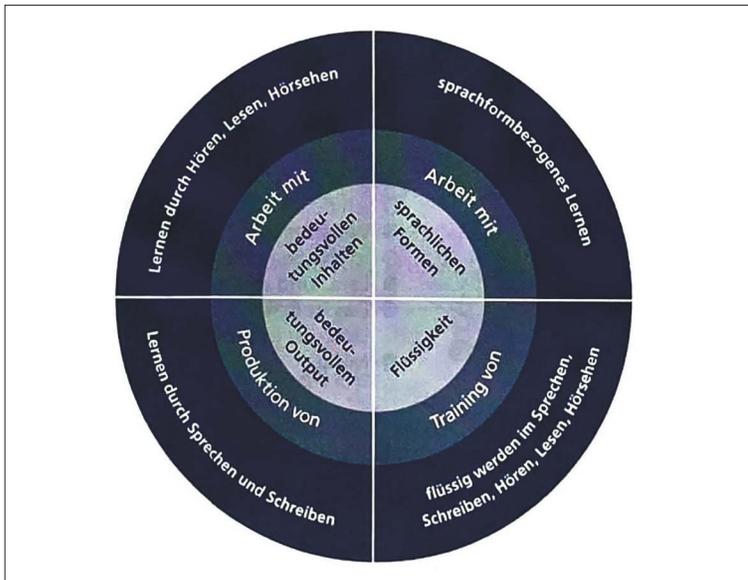


Abb. 2: Das Four Strands-Modell in einer Darstellung von Funk et al. (2014)

Wichtig ist also im Unterricht verschiedene Übungen und Aufgaben einzusetzen, die ermöglichen, Wortschatz und Strukturen einzuüben bzw. anzuwenden. In Anlehnung an Nation (2007) und Aguado und Warneke (2021) vertrete ich die Meinung, dass Kollokationen im Fremdsprachenunterricht integriert vermittelt und geübt werden sollten, wenn das Ziel darin besteht, Lernende zur erfolgreichen Sprachverwendung zu befähigen. Unter integriertem Lernen verstehe ich in Anlehnung an das Four Strands-Modell, dass neben der Einbeziehung der Grammatik in die Wortschatzarbeit alle Fertigkeiten angesprochen werden müssen. Während die rezeptiven Fertigkeiten (Lesen, Hören, Hörsehen) mit dem Ziel eingesetzt werden, Kollokationen im Kontext zu präsentieren und den Fokus auf die sprachliche Form zu legen (rezeptive Kollokationskompetenz), wobei die textbasierte Wortschatzarbeit Abhilfe schaffen kann, können die zwei produktiven Fertigkeiten in Form von verschiedenen Sprech- und Schreibaufgaben zur Anwendung der vermittelten Kollokationen beitragen (produktive Kollokationskompetenz).

Durch die Einbeziehung der Grammatik und der vier Fertigkeiten bei der Behandlung von Kollokationen kann realisiert werden, dass die vermittelten Konstruktionen eingeübt und mithilfe von verschiedenen, vor allem kommunikativen Aufgaben situationsgemäß produziert werden.

4. Fragen der Forschung

Die empirische Forschung verfolgt das Ziel, der Frage aus der Lehrerperspektive nachzugehen, welche Rolle die Förderung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht spielt. Da sich DaF-Lehrende bei der Unterrichtsplanung und Vorbereitung bzw. beim Lernprozess auf das jeweilige Lehrwerk stützen, stellt sich die Frage, welche Einstellung DaF-Lehrende zur Förderung der lexikalischen Kompetenz und zur Kollokationsvermittlung haben.

Die Analyse setzt sich zum Ziel, die folgenden Fragen mithilfe eines Fragebogens zu beantworten:

1. Wie effektiv beurteilen die Lehrpersonen die im Lehrwerk angebotenen lexikalischen Übungen?
2. Wie hoch ist die Anzahl der zu vermittelnden Kollokationen im Vergleich zur Anzahl der zu vermittelnden Einzelwörter?
3. Wird der Schwerpunkt mit dem Steigen des Sprachniveaus (B2) auf die Vermittlung von Kollokationen gelegt?
4. Sind Unterschiede zwischen den Themen bezüglich der Vermittlung von Kollokationen festzustellen?

4.1. Methoden

Zur Beantwortung dieser Fragen ist ein Fragebogen eingesetzt worden, in dem von den Lehrpersonen 9 offene und 3 geschlossene Fragen beantwortet werden mussten. Die 9 offenen Fragen beziehen sich auf die Institution, in der die Befragten als Lehrpersonen tätig sind, auf die wöchentliche Stundenzahl, die die Lehrpersonen zur Verfügung haben und auf die Lehrwerke, die in ihrem DaF-Unterricht eingesetzt werden.

Die 3 geschlossenen Fragen stellen den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Kollokationen im DaF-Unterricht. Zu diesem Zweck sind drei Themen (*Gesunde Lebensweise, Umweltschutz, Reisen*) ausgewählt worden. Bei der Auswahl der lexikalischen Einheiten stützte ich mich auf Vorbereitungsmaterialien für das Abitur bzw. auf Lehrwerk glossare auf dem Sprachniveau B1 und B2. Zu jedem Thema sind sowohl Kollokationen (28) als auch Einzelwörter (28) angegeben worden, von denen die Lehrpersonen auszuwählen hatten, welche Kollokationen bzw. Einzelwörter und auf welchem Sprachniveau diese in ihrem Deutschunterricht vermittelt werden.

Der Fragebogen ist online von 100 Lehrpersonen ausgefüllt worden. 89% der Befragten unterrichten/unterrichteten in dem Schuljahr 2020/2021 und 2021/2022 Deutsch als Fremdsprache auf den Sprachniveaus B1 und B2. 96% der Befragten sind in einem Gymnasium, 4% der Befragten sind in

einem Fachgymnasium beschäftigt. Das Diagramm zeigt, dass die meisten Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, in den Burgkomitaten Hajdú-Bihar, Pest, Bács-Kiskun, und Budapest arbeiten.

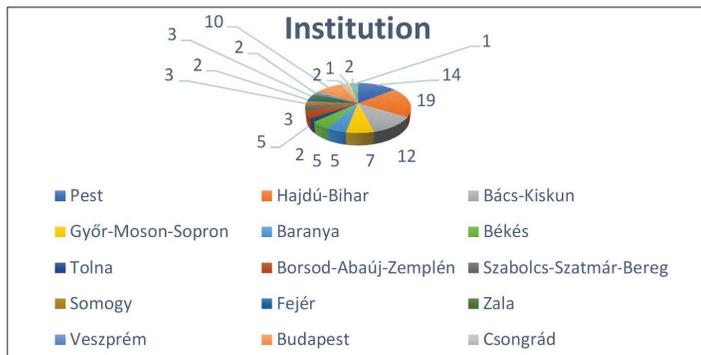


Abb. 3: Institutionen und Burgkomitaten

Die Lehrpersonen unterrichten Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache und haben im Allgemeinen 4 Deutschstunden zur Verfügung. Aus den Antworten geht hervor (siehe Tab. 1), dass im Deutschunterricht meistens die Lehrwerke *Kon-Takt*, *Ideen*, *Direkt neu*, *Welttour* und *Studio* [21] eingesetzt werden.

Kon – Takt	52%
Ideen	18%
Direkt neu	14%
Welttour	12%
Studio [21]	8%
Schritte neu	8%
Aspekte junior	6%
Mit uns	6%
Ausblick	5%
Klasse	4%
DaF leicht	3%
Unterwegs neu	2%
Abitraining	2%

Studio d	2%
Begegnungen	1%
Sicher	1%
Delfin	1%
Beste Freunde	1%
Dabei	1%
Deutschmobil	1%

Tab. 1: Lehrwerke im DaF-Unterricht

Auf die Frage, wie Lehrpersonen das Lehrwerk beurteilen, sind unterschiedliche Antworten gegeben worden. Die Befragten finden ihre Lehrwerke „angemessen“, aber merken an, dass sie mit Zusatzmaterialien ergänzt werden müssen. Einige heben noch hervor, dass die im Lehrwerk präsentierten Themen veraltet seien, die Lektionen nicht logisch aufgebaut seien und die Anzahl der grammatischen Übungen zu niedrig sei. Bezüglich der lexikalischen Übungen sind die folgenden Antworten formuliert worden:

- „Die Lektionen müssen mit lexikalischen Übungen ergänzt werden.“
- „Die Übungen sind nützlich, aber die Anzahl der angebotenen Übungen ist zu niedrig.“
- „Der Schwerpunkt liegt auf der Einübung grammatischer Strukturen.“
- „Die neuen Wörter können nicht im Kontext eingeübt werden.“
- „Die Übungen sind für die Förderung der lexikalischen Kompetenz nicht geeignet, die Wortliste ist nicht angemessen.“
- „Das Lehrwerk legt keinen Wert auf die Vertiefung der lexikalischen Einheiten.“
- „Wichtige Ausdrücke werden im Lehrwerk nicht präsentiert.“
- „Es wäre nützlich, online-Aufgaben einzusetzen.“

Aus den Antworten der Befragten geht hervor, dass lexikalische Übungen in den Lehrwerken vernachlässigt werden, weswegen die Anzahl solcher Übungen erhöht werden sollte.

4.2. Auswertung der geschlossenen Fragen

Wie bereits erwähnt, sind jedem Thema 56 lexikalische Einheiten (28 Kollokationen und 28 Einzelwörter) zugeordnet worden. Die folgenden

Tabellen zeigen die Anzahl der zugeordneten lexikalischen Einheiten auf den zwei Sprachniveaus B1 und B2.

Gesunde Lebensweise		
	B1	B2
Kollokationen	21	7
Einzelwörter	11	17

Tab. 2

Umweltschutz		
	B1	B2
Kollokationen	7	21
Einzelwörter	15	13

Tab. 3

Reisen		
	B1	B2
Kollokationen	14	14
Einzelwörter	24	4

Tab. 4

Im Falle von zwei Themen *Gesunde Lebensweise* und *Reisen* sind mehr lexikalische Einheiten dem Sprachniveau B1 zugeordnet worden. Das Thema *Gesunde Lebensweise* umfasst anhand der Antworten mehr Kollokationen auf dem Sprachniveau B1 als auf dem Sprachniveau B2, die Anzahl der ausgewählten Kollokationen, die dem Sprachniveau B2 zugeordnet sind, ist niedrig. Diesem Sprachniveau sind mehr Einzelwörter als Kollokationen zugeordnet worden. Die meisten Kollokationen (insgesamt 21) werden anhand der Antworten auf dem Sprachniveau B1 vermittelt. Beim Thema *Umweltschutz* sind dem Sprachniveau B2 34, dem Sprachniveau B1 22 lexikalische Einheiten zugeordnet worden. Auf dem Sprachniveau B1 werden von den angegebenen Kollokationen anhand der Antworten 7 Kollokationen und 15 Einzelwörter im Deutschunterricht vermittelt. Auf dem Sprachniveau

ist die Anzahl der zu vermittelnden Kollokationen im Vergleich dazu höher (13). Die Anzahl der Einzelwörter ist fast genauso hoch wie auf dem Sprachniveau B1. Was das Thema *Reisen* betrifft, sind die folgenden Ergebnisse anhand der Antworten festzustellen. Dem Sprachniveau B1 sind 38 lexikalische Einheiten zugeordnet worden, 14 Kollokationen und 24 Einzelwörter. Dem Sprachniveau B2 sind weniger lexikalische Einheiten (18) zugeordnet worden, 14 Kollokationen und 4 Einzelwörter. Anhand der Tabellen ist ersichtlich, dass das jeweilige Thema stark bestimmt, welche lexikalischen Elemente bei der Vermittlung überwiegen. Beim Thema *Gesunde Lebensweise* liegt der Schwerpunkt anhand der Antworten auf dem Sprachniveau B1 auf der Vermittlung von Kollokationen, nur einige Einzelwörter werden vermittelt. Auf dem Sprachniveau B2 wird der Schwerpunkt aber auf die Vermittlung von Einzelwörtern gelegt. Beim Thema *Umweltschutz* können andere Schlussfolgerungen gezogen werden. Aus den Antworten geht hervor, dass die meisten Kollokationen (21) auf dem Sprachniveau B2 eingeführt werden, wobei auch die Einzelwörter eine wichtige Rolle spielen. Das Thema *Reisen* zeigt Unterschiede in der Vermittlung der lexikalischen Einheiten. Auf beiden Sprachniveaus, sowohl B1 als auch B2 sind 14 Kollokationen ausgewählt worden. Bemerkenswert ist aber die Tatsache, dass die Mehrheit der Einzelwörter (24) auf dem Sprachniveau B1 vermittelt werden. Auf dem Sprachniveau B2 werden nicht nur Kollokationen, sondern auch Einzelwörter vernachlässigt.

Im Folgenden möchte ich auf die einzelnen Themen ausführlicher eingehen. Es wird untersucht, welche lexikalischen Elemente am meisten (über 50% der Befragten) ausgewählt worden sind, woraus die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass diese Einheiten tatsächlich einen wichtigen Teil der Wortschatzarbeit bilden.

4.2.1. *Gesunde Lebensweise*

Auf dem Sprachniveau B1 sind 31 lexikalische Einheiten von der Mehrheit (über 50%) ausgewählt worden, von denen 10 Einzelwörter und 21 Kollokationen sind. Auf dem Sprachniveau B2 hat sich die Mehrheit für 29 lexikalische Einheiten, insgesamt 19 Einzelwörter und 10 Kollokationen entschieden. Die meistgewählten Kollokationen werden in der Tabelle 5. aufgelistet.

Kollokationen zum Thema Gesunde Lebensweise		
Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
Sport treiben	93%	B1
frische Luft	93%	B1
das Fieber messen	92%	B1
fit bleiben	92%	B1
Tabletten nehmen	89%	B1
Vitamine nehmen	85%	B1
Medikamente verschreiben	85%	B1
starke Schmerzen	79%	B1
gesunde Lebensweise	76%	B1
den Blutdruck messen	71%	B1
positiv denken	69%	B1
Drogen nehmen	62%	B1
Krankheiten vorbeugen	58%	B2
erhöhte Temperatur	58%	B1
die Diagnose stellen	56%	B1
fettarme Milchprodukte	57%	B1
Probleme verursachen	54%	B1
das Immunsystem stärken	53%	B1
den Stress abbauen	51%	B2
schlechte Gewohnheiten	50%	B1

Tab. 5

Aus der Tabelle geht hervor, dass die meisten Kollokationen (20/18) über 50% auf dem Sprachniveau B1 vermittelt werden. Unter 50% sind 8 Kollokationen markiert worden, von denen 5 dem Sprachniveau B2 und 3 dem Sprachniveau B1 zugeordnet worden sind (siehe Tab. 6).

Kollokationen zum Thema Gesunde Lebensweise		
Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
fetteiche Lebensmittel	48%	B1
gezuckerte Getränke	46%	B1
den Puls fühlen	46%	B1
ausgewogene Ernährung	46%	B2
sich Zeit nehmen	45%	B2
Betruhe verordnen	44%	B2
eine Beziehung pflegen	43%	B2
Gesundheitsschäden verursachen	42%	B2

Tab. 6

Was die Einzelwörter betrifft, sind über 50% 17 Einzelwörter ausgewählt worden, von denen 6 dem Sprachniveau B1, 11 dem Sprachniveau B2 zugeordnet worden sind. Insgesamt sind zum Thema *Gesunde Lebensweise* 38 lexikalische Einheiten über 50% ausgewählt worden, 20 Kollokationen und 18 Einzelwörter, deren Liste tabellarisch dargestellt wird.

Gesunde Lebensweise Sprachniveau B1	
Kollokationen	Einzelwörter
das Fieber messen	das Vitamin
Sport treiben	die Mahlzeiten
frische Luft	das Vollkornbrot
fit bleiben	die Flüssigkeit
Vitamine nehmen	das Übergewicht
Tabletten nehmen	das Vollkornprodukt

Medikamente verschreiben	abwechslungsreich
gesunde Lebensweise	das Fertigprodukt
starke Schmerzen	verzichten
den Blutdruck messen	
positiv denken	
Drogen nehmen	
fettarme Milchprodukte	
Probleme verursachen	
schlechte Gewohnheiten	
das Immunsystem stärken	
die Diagnose stellen	
erhöhte Temperatur	

Tab. 7

Gesunde Lebensweise Sprachniveau B2	
Kollokationen	Einzelwörter
Krankheiten vorbeugen	die Essstörungen
Sport treiben	gesundheitsschädlich
	beitragen
	bevorzugen
	die Kreislaufstörung
	die Zivilisationskrankheiten
	der Bluthochdruck
	vermeiden

Tab. 8

4.2.2. Umweltschutz

Das zweite Thema *Umweltschutz* umfasst 28 Einzelwörter und 28 Kollokationen. Auf dem Sprachniveau B1 hat sich die Mehrheit für 19, auf dem Sprachniveau B2 für 15 lexikalische Einheiten entschieden. Von den 19 lexikalischen Einheiten auf dem Sprachniveau B1 sind 13 Einzelwörter und 6 Kollokationen. Auf dem Sprachniveau B2 ist die Anzahl der ausgewählten Kollokationen höher, insgesamt sind 9 Kollokationen und 6 Einzelwörter ausgewählt worden. Die meistgewählten Kollokationen über 50% werden in der Tabelle 9. dargestellt.

Kollokationen zum Thema Umweltschutz		
Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
öffentliche Verkehrsmittel	87%	B1
Energie sparen	84%	B1
den Müll trennen	83%	B1
Bäume pflanzen	63%	B1
gesundheitliche Probleme	63%	B1
die Umwelt belasten	61%	B2
erneuerbare Energie	58%	B2
der Meeresspiegel steigt	58%	B2
globale Erwärmung	57%	B1
das Polareis schmilzt	56%	B2
die Umwelt schonen	56%	B2
Wert legen	56%	B2
Strom verbrauchen	50%	B2
umweltbewusst denken	50%	B2
sparsam umgehen	50%	B2

Tab. 9

Im Vergleich zum Thema Gesunde Lebensweise sind zum Thema Umweltschutz mehr Kollokationen (15/9) auf dem Sprachniveau ausgewählt worden. Unter 50% sind 13 Kollokationen markiert worden, von denen 12 dem Sprachniveau B2 und 1 dem Sprachniveau B1 zugeordnet worden sind (siehe Tabelle 10).

Kollokationen zum Thema Umweltschutz		
Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
den Müll entsorgen	49%	B2
Emission reduzieren	47%	B2
Schaden verursachen	46%	B2
geschützte Tierarten	45%	B2
giftige Stoffe	44%	B1
Strom erzeugen	43%	B2
Treibhausgas ausstoßen	42%	B2
saurer Regen	42%	B2
überflüssige Produkte	42%	B2
Tiere ausrotten	41%	B2
dramatische Folgen	39%	B2
stromsparende Geräte	38%	B2
ein Projekt durchführen	37%	B2

Tab. 10

Im Falle von Einzelwörtern sind über 50% 19 Einzelwörter, 13 auf dem Sprachniveau B1 und 6 auf dem Sprachniveau B2 markiert worden. Das Thema Umweltschutz umfasst anhand der Antworten über 50% 15 Kollokationen und 19 Einzelwörter. Die folgenden zwei Tabellen (Tabelle 11 und Tabelle 12) stellen die Wortlisten zum Thema *Umweltschutz* auf den zwei Sprachniveaus B1 und B2 dar.

Umweltschutz Sprachniveau B1	
Kollokationen	Einzelwörter
den Müll trennen	umweltfreundlich
öffentliche Verkehrsmittel	das Recycling
Energie sparen	die Luftverschmutzung
Bäume pflanzen	die Erde
gesundheitliche Probleme	das Abgas
globale Erwärmung	die Mülltonne
	umweltschädlich
	das Bioprodukt
	die Ursache
	die Naturkatastrophe
	die Energiesparlampe
	die Einwegflasche

Tab. 11

Umweltschutz Sprachniveau B2	
Kollokationen	Einzelwörter
die Umwelt belasten	der Treibhauseffekt
umweltbewusst denken	das Atomkraftwerk
erneuerbare Energie	das Erdbeben
das Polareis schmilzt	die Überschwemmung
Strom verbrauchen	die Regenwälder
die Umwelt schonen	die Ozonschicht
Wert legen	
sparsam umgehen	
der Meeresspiegel steigt	

Tab. 12

4.2.3. Reisen

Die letzte Frage des Fragebogens behandelt das Thema Reisen und umfasst 28 Kollokationen und 28 Einzelwörter. Die Mehrheit hat auf dem Sprachniveau B1 38, auf dem Sprachniveau B2 22 lexikalische Einheiten ausgewählt. Bemerkenswert ist, dass auf beiden Sprachniveaus, sowohl auf B1 als auch auf B2 14 Kollokationen markiert worden sind. Die meistgewählten Kollokationen sind in der Tabelle 13 vorzufinden.

Kollokationen zum Thema Reisen		
Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
Zeit verbringen	92%	B1
in der Sonne liegen	91%	B1
den Koffer packen	91%	B1
Spaß haben	90%	B1
Geld wechseln	89%	B1
Zimmer buchen	88%	B1
freies Zimmer	84%	B1
das Anmeldeformular ausfüllen	68%	B1
günstiger Preis	68%	B1
Visum beantragen	57%	B2
regnerisches Wetter	55%	B1
möbliertes Zimmer	54%	B1
Vorbereitungen treffen	53%	B2
Versicherung abschließen	52%	B2

Tab. 13

Unter 50% sind 14 Kollokationen markiert worden, von denen 11 dem Sprachniveau B2 und 3 dem Sprachniveau B1 zugeordnet worden sind (siehe Tab. 14).

Kollokationen zum Thema Reisen		
Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
ein Sonnenbad nehmen	47%	B2
den Schlüssel abgeben	44%	B1
unerträgliche Hitze	41%	B2
einheimische Gerichte	40%	B2
Daten angeben	38%	B1
eine Reise absagen	36%	B1
den Flug verpassen	35%	B2
die Rechnung begleichen	34%	B2
erstklassiges Hotel	32%	B2
den Akku aufladen	31%	B2
das Zimmer belegen	30%	B2
Energie tanken	30%	B2
den Urlaub unterbrechen	30%	B2
verlockendes Angebot	30%	B2

Tab 14

Zu diesem Thema sind über 50% 24 Einzelwörter ausgewählt worden, von denen laut der Antworten alle auf dem Sprachniveau B1 vermittelt werden. Aus den Antworten der Befragten geht hervor, dass zum Thema *Reisen* mehr Einzelwörter als Kollokationen vermittelt werden. Insgesamt sind 38 lexikalische Einheiten über 50% ausgewählt worden, von denen 14 Kollokationen und 24 Einzelwörter sind. Von den 14 Kollokationen werden laut der Antworten 11 auf dem Sprachniveau B1 und 3 auf dem Sprachniveau B2 vermittelt. Die Wortliste des Themas *Reisen* wird in der Tabelle 15 und 16 dargestellt.

Reisen Sprachniveau B1	
Kollokationen	Einzelwörter
in der Sonne liegen	das Gepäck
Zeit verbringen	das Doppelzimmer
Spaß haben	die Jugendherberge
den Koffer packen	die Unterhaltungsmöglichkeiten
Zimmer buchen	
Geld wechseln	
freies Zimmer	
das Anmeldeformular ausfüllen	
günstiger Preis	
regnerisches Wetter	
möbliertes Zimmer	

Tab. 15

Reisen Sprachniveau B2	
Kollokationen	Einzelwörter
Vorbereitungen treffen	
eine Versicherung abschließen	
ein Visum beantragen	

Tab. 16

4.3. Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei allen drei angegebenen Themen beide lexikalischen Elemente, sowohl Einzelwörter als auch Kollokationen eine wesentliche Rolle spielen. Die Anzahl der zu

vermittelnden Einzelwörter ist aber fast in jedem Fall höher als die Anzahl der Kollokationen, große Unterschiede in der Vermittlung von lexikalischen Einheiten sind nur beim Thema *Reisen* festzustellen. Aus den Antworten geht hervor, dass das höhere Sprachniveau (B2) die Auswahl der Kollokationen überhaupt nicht beeinflusst. Die Mehrheit der Kollokationen, die von den Befragten mit über 50% ausgewählt worden sind, wird anhand der Zuordnung auf dem Sprachniveau B1 vermittelt. Wenn wir aber von der Beschreibung des Wortschatzspektrums im GER (Europarat 2020, 154–155) ausgehen, in der auf dem Sprachniveau B2 eindeutig formuliert wird, dass der Lernende „über einen großen Wortschatz im eigenen Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen [verfügt]“ und „die entsprechenden Kollokationen vieler Wörter/Gebärden in den meisten Kontexten ziemlich systematisch verwenden [kann]“, dann könnten wir eine höhere Anzahl von Kollokationen auf dem Sprachniveau B2 erwarten.

Aus den Antworten lässt sich darauf schlussfolgern, dass das Thema bei der Auswahl von lexikalischen Elementen bezüglich des Sprachniveaus eine entscheidende Rolle spielt. Auf dem Sprachniveau B1 überwiegt die Anzahl der Kollokationen beim Thema *Gesunde Lebensweise*. Beim Thema *Umweltschutz* werden aber mehr Kollokationen auf dem Sprachniveau B2 vermittelt. Im Falle des Themas *Reisen* werden anhand der Zuordnung der Befragten auf beiden Sprachniveaus genauso viele Kollokationen vermittelt. Wenn wir aber nur die Zuordnung der Mehrheit der Befragten (über 50%) betrachten, können wir feststellen, dass auch in diesem Fall mehr Kollokationen (14/11) auf dem Sprachniveau B1 vermittelt werden. Die Antworten deuten noch darauf hin, dass die Wortliste auf dem Sprachniveau B1 besser aufgebaut zu sein scheint. Die lexikalischen Einheiten konnten von einer höheren Anzahl der Befragten auf dem Sprachniveau B1 eingestuft werden. Die niedrige Prozentanzahl der lexikalischen Einheiten kann darauf hinweisen, dass keine Einigkeit darüber herrscht, welche lexikalischen Elemente tatsächlich auf dem Sprachniveau B2 vermittelt werden sollten, deren Bestimmung aber äußerst wichtig wäre, damit das Wortschatzspektrum der Lernenden weiter gefördert werden kann. Erfreulich ist die Tatsache, dass Kollokationen in die Wortschatzvermittlung einbezogen werden, aber damit sie, wie im GER (Europarat 2020, 154–155) zu lesen ist, beim Sprechen und Schreiben systematisch verwendet werden können, sollten sie auf beiden Sprachniveaus eingeübt werden. Aus den Antworten der Lehrpersonen bezüglich der im Lehrwerk angebotenen lexikalischen Übungen geht hervor, dass die im Deutschunterricht eingesetzten Lehrwerke die Übung lexikalischer Elemente in den Hintergrund rücken. Ein wichtiges Ziel im Fremdsprachenunterricht

wäre aber, dass die zu vermittelnden lexikalischen Einheiten (sowohl Einzelwörter als auch Kollokationen) durch gezielte Übungen gefestigt und in authentischen Aufgaben angewandt werden. Lehrpersonen sollten also danach streben, solche Materialien im Unterricht einzusetzen, die diesen Erwartungen und Zielsetzungen gerecht werden können. Eine zukünftige Aufgabe wäre noch das Erstellen einer Kollokationsliste¹ mindestens auf den drei Sprachniveaus B1, B2 und C1. Kollokationen spielen von Anfang an eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenerwerb. Während die elementare Sprachverwendung (A1 und A2) die Kenntnis einiger Kollokationen voraussetzt, sollte auf höheren Sprachniveaus das Ziel angestrebt werden, den Schwerpunkt auf das Kollokationslernen zu legen, weswegen das Erstellen einer Kollokationssammlung zu erwägen ist.

Bibliografie

- Aguado, Karin, und Dagmara Warneke. 2021. „Aufbau und Vernetzung lexikalischer und grammatischer Sprachkompetenzen: Aktuelle Entwicklungen in der Fachdiskussion und Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis.“ *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 64: 3–12.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin und München: Langenscheidt.
- . 2020. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen, beurteilen*. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feilke, Helmut. 2004. „Kontext – Zeichen – Kompetenz: Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt.“ In *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest (Jahrbuch des Instituts der Deutschen Sprache 2003)*, herausgegeben von Katrin Steyer, 41–64. Berlin: De Gruyter.
- Funk, Hermann. 2014. „Lernziel fremdsprachliche Flüssigkeit zur Problematik des Übungsdesigns im Fremdsprachenunterricht.“ In *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer, 39–49. Tübingen: Narr.

1 Hallsteinsdóttir, Sajánková und Quasthoff (2006) erstellten unter dem Aspekt der Häufigkeit und Gebräuchlichkeit ein phraseologisches Optimum, das zum Erstellen einer idiomatischen Sammlung dienen kann.

- Hallsteinsdóttir, Erla, Monika Sajánková, und Uwe Quasthoff. 2006. „Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache: Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz – und Geläufigkeitsunterschung.“ *Linguistik online* 27 (2/16): 117–136.
- Hausmann, Franz Josef. 1984. „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen: Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen.“ *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 31: 395–406.
- . 2004. „Was sind eigentlich Kollokationen?“ In *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, herausgegeben von Kathrin Steyer, 309–330. Berlin: de Gruyter.
- . 2007. „Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung.“ *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 55 (3): 217–234.
- Häcki Buhofer, Annelies. 2011. „Lexikographie der Kollokationen zwischen Anforderungen der Theorie und der Praxis.“ In *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*, herausgegeben von Stefan Engelberg, Anke Holler und Kristel Proost, 505–531. Berlin: de Gruyter.
- Häcki Buhofer, Annelies, Marcel Dräger, Stefanie Meier, und Tobias Roth. 2014. *Feste Wortverbindungen des Deutschen: Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Francke.
- Henriksen, Birgit. 2013. „Research on L2 Learner’s Collocational Competence and Development – a Progress Report.“ In *L2 Vocabulary Acquisition, Knowledge and Use: New perspectives on Assessment and Corpus Analysis*, herausgegeben von Camilla Bardel, Christina Lindquist und Batia Laufer, 29–56. Amsterdam: Eurosla.
- Holzinger, Herbert J. 2021. „Kollokationen in DaF für Spanischsprechende.“ In *Kollokationen: Theoretische, forschungspraktische und fremdsprachendidaktische Überlegungen*, herausgegeben von Elmar Schafroth, Fabio Mollica und Carmen Blanco Mellado, 119–136. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Konecny, Christine. 2010a. *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- . 2010b. „Von ‚hinkenden‘ Stühlen, ‚tanzenden‘ Zähnen und ‚verlorenen‘ Verkehrsmitteln. Erfassung und Darstellung italienischer lexikalischer Kollokationen für deutschsprachige L2-Lerner (auf der Grundlage des *Dizionario di base della lingua italiana* – DIB).“ In *Proceedings of the XIV. Euralex International Congress, Leeuwarden, 6–10 July 2010*, herausgegeben von Anne Dykstra und Tanneke Schoonheim, 1207–1221. Leeuwarden: Fryske Akademy / A.F.U.K. (Algemeine Fryske Underjocht Kommisje).

- Lüger, Heinz-Helmut. 2019. „Phraseologische Forschungsfelder: Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht.“ *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 6: 51–82.
- Nation, Paul. 2007. „The Four Strands.“ *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1): 2–13.
- Reder, Anna. 2015. „Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik.“ In *Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna*, herausgegeben von Ilona Feld-Knapp, János Heltai, Patrícia Kertes, Berta Palotás und Anna Reder, 74–89. Budapest: DUFU- Deutschunterricht für Ungarn.
- . 2023. „Moderne fremdsprachendidaktische Ansätze für die Phrasemvermittlung.“ In *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart: Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*, herausgegeben von Wenke Mückel, 135–153. Berlin: De Gruyter.
- Roth, Tobias. 2014. *Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern*. Tübingen: Francke.
- Targońska, Joanna. 2021. *Die Entwicklung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel des Erwerbs von Substantiv-Verb-Kollokationen*. Berlin: Peter Lang.
- . 2015. „Welchen Kollokationsbegriff braucht die Fremdsprachendidaktik?: Anregungen zu einer fremdsprachendidaktisch orientierten Auffassung des Kollokationsbegriffs.“ *Kwartalnik Neofilologiczny* 62 (3): 415–434.
- Targońska, Joanna, and Antje Stork. 2013. „Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24 (1): 71–108.
- . 2017. „Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren?: Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche.“ *Linguistische Berichte* 250: 219–245.

Die Allegorie aus kognitiver Sicht

1. Die Allegorie aus kognitiver Sicht: Definitionsversuche aus dem Bereich der rhetorischen und der funktional-kognitiv ausgerichteten Allegorieforschung

In der vorliegenden Arbeit werden Definitionsversuche aus dem Bereich der funktional-kognitiv ausgerichteten Allegorieforschung vorgestellt. Es werden vor allem diejenigen Figuren und Tropen im Umkreis der Allegorie untersucht, die sowohl in den rhetorischen als auch in einigen funktional-kognitiven Definitionen angewendet werden. Jedes Unterkapitel beschäftigt sich mit einer Figur oder Trope, die als Basisgröße in diversen rhetorischen und funktional-kognitiven Definitionsversuchen eingesetzt wird. Das letzte Unterkapitel (Kap. 1.5.) ergänzt das mit einem neuen Forschungsaspekt, mit der Rolle der literarischen Schemata im Sinne von Stockwell (2002) im Prozess der Allegorese. Dies ergibt folgende Thematik:

- Metapher und Allegorie
- Blend und Allegorie
- Symbol und Allegorie
- Personifikation und Allegorie
- Schemata in der kognitiv poetischen Erforschung der Allegorie.

Es werden also einige rhetorische, literaturtheoretische und funktional-kognitive Allegoriedefinitionen nebeneinandergestellt und versucht, an den möglichen Stellen eine Synopse der verschiedenen Allegoriedefinitionen aus dem Bereich der rhetorischen und der funktional-kognitiv ausgerichteten Allegorieforschung zu geben. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der rhetorischen und der funktional-kognitiv ausgerichteten Allegorieforschung ist aber nicht bei jedem Punkt der vorigen Thematik möglich. Ein möglicher Grund dafür ist, dass im Fokus der funktional-kognitiv ausgerichteten Allegorieforschung das Verhältnis der Allegorie zu allgemeinen kognitiven Mechanismen steht, wie z.B. dem metaphorischen Denken und dem Embodiment. Das Verhältnis der Allegorie zu anderen Formen der

figurativen Rede gehören aus einem funktional-kognitiven Aspekt zu den bisher weniger erforschten Gebieten. Dies führt dazu, dass in der Vorstellung des Verhältnisses der Allegorie zu dem Symbol und zu der Personifikation die Einsichten der rhetorischen Allegrieforschung überwiegen.

Die Darstellung dieser Definitionsversuche soll ein Bild darüber geben, zu welchen Ergebnissen die theoretischen Annäherungsversuche der Kognitiven Linguistik zu der Rhetorik bzw. zu der Allegorie als kognitives Phänomen führten. Sie soll auch zeigen, dass das Denken über die Allegorie selbst in den funktional-kognitiv ausgerichteten Ansätzen durch die Vorlagen der rhetorischen Allegrieforschung bestimmt ist. Die bisherigen Forschungen der funktional-kognitiv ausgerichteten Ansätzen sind um das Verhältnis der Metapher und der Allegorie zentriert, sie versuchen in die Erforschung der Allegorie die Einsichten der Konzeptuellen Metaphertheorie bzw. ihre Entwicklungen zu integrieren. Es soll diese Tendenz in der funktional-kognitiv ausgerichteten Allegrieforschung hervorgehoben werden. Das heißt, wie sie im Bereich der Rhetorik nach Anhaltspunkten, nach bestimmenden Denkmustern sucht und diese vor dem Hintergrund der funktional-kognitiven Sprachauffassung überprüft.

1.1. Metapher und Allegorie

Quintilian leitet die Allegorie aus der Metapher ab, betrachtet die Allegorie als eine fortgesetzte oder durchgeführte Metapher („continuatis translationibus“). Noch im 18. Jh. wurden die beiden Begriffe, Allegorie und Metapher synonym verwendet. Quintilians Definition hebt eine grundlegende Ähnlichkeit zwischen Allegorie und Metapher hervor: ihre konzeptuelle Grundstruktur, die als die Verbindung von zwei Domänen angegeben werden kann.¹ Von dieser rhetorischen Definition ausgehend, in der die Allegorie relativ zu der Metapher definiert wird, können einige Differenzierungsmerkmale der Allegorie gegenüber der Metapher herausgestellt werden. Der Vergleich mit der Metapher beleuchtet nämlich einige Wesensmerkmale der Allegorie: die konsistente, systematisch aufgebaute Doppeldeutigkeit und die starke Anlehnung auf einen Prätext, auf einen allegorischen Bezugsrahmen.

1 Durch die nähere Untersuchung des quintilianischen Allegoriebegriffs kann die implizite Vorannahme, dass die Metapher und die Allegorie dieselbe konzeptuelle Grundstruktur haben erkannt werden. Eine zusätzliche Annahme der vorliegenden Arbeit ist, dass diese grundlegende Struktur, die sowohl der Allegorie als auch der Metapher eigen ist, ein konzeptuelles Schema ist. Diese konzeptuelle Grundstruktur hat aber im Fall der Metapher und der Allegorie diverse Ausprägungen.

Die Ableitung der Allegorie aus der Metapher hängt mit der metaphorischen Substitutionstheorie eng zusammen. Im Fall der Metapher wird die eigentliche Bedeutung des Wortes durch eine andere, fremde substituiert.² Die Substitution kann aufgrund einer Ähnlichkeit oder Analogie erfolgen. Was die Allegorie unter diesem Aspekt von der Metapher unterscheidet, soll nach Quintilian „die Wahrung des wörtlichen Sinns“ (Quintilianus zit. in Kurz 2009, 40) sein. Fontanier hat den Unterschied zwischen Metapher und Allegorie ähnlich formuliert. In seinem Kommentar zu Dumarsais *Les Tropes* (1818) bringt er das folgenderweise auf den Punkt: der metaphorische Vergleich sei „transformativ“ und „identifikativ,“ die Allegorie hingegen „assimilativ.“³ Das heißt, die Metapher wandelt die wörtliche Bedeutung in eine metaphorische um und eliminiert auch die wörtliche Bedeutung, die Allegorie dagegen lässt wörtliche und nicht wörtliche Bedeutungen nebeneinander bestehen. Die Bedeutungszusammenhänge der Allegorie zeichnen sich dadurch aus, dass die zwei Bedeutungen voneinander abhebbar bleiben. Die Beziehung zwischen den Bedeutungszusammenhängen in der Metapher hingegen kann als eine Identifizierung beschrieben werden, wo die zwei Bedeutungen (wörtliche und metaphorische Bedeutung) voneinander nicht mehr abhebbar sind. Im Prozess der Allegorese können wir eher von einem „Bedeutungsursprung“ als von einer metaphorischen „Bedeutungsverschmelzung“ sprechen (Kurz 2009, 40). Das Kompositum „Bedeutungsursprung“ hebt die Eigenständigkeit der allegorischen Bedeutung vor: die allegorische Bedeutung ist als eine konstruierte Bedeutung erkennbar, deren Konstruiertheit dem Leser bewusst ist (35). In der Allegorie sind die zwei Bedeutungen relativ selbstständig: die allegorische Bedeutung kann aus der wörtlichen Bedeutung abgeleitet werden. Im Vergleich zu der Metapher zeigt sich also in der Bedeutungsbildung im Fall der Allegorie ein deutlicher Unterschied. Die Allegorie führt sowohl zu einer wörtlichen als auch zu einer nicht wörtlichen Interpretation und die wörtliche Interpretation soll *nicht* durch die andere eliminiert werden.⁴ Das Gemeinte (*verbis*) wird neben dem Gesagten (*sensu*) mitverstanden,

2 Die Wurzeln der Substitutionstheorie, in dem die Metapher als eine Substitution sei finden sich in der *Poetik* von Aristoteles. Eine Zusammenfassung der Substitutionstheorie bzw. ihre Kritik aus linguistischer Perspektive findet sich in Glucksberg (2001, 4–11). Weitere Kritikpunkte aus der Sicht der Philosophie und der Hermeneutik formuliert Ricoeur (1986).

3 Siehe Kurz (2009, 40) mit Verweis auf Dumarsais (1818, 179f.).

4 Vgl. die eigene Kategorisierung von Quintilian der Allegorie als Gedankenfigur (*figura sententiarum*), in der die wörtliche Bedeutung aufbewahrt wird (*Institutio Oratoria* X 2, 46).

dies führt zu einer konsistenten Doppeldeutigkeit. Hinter der Allegorie steht also die kommunikative Absicht etwas sowohl direkt als auch indirekt mitzuteilen. Genau das soll die Allegorie von der Ironie unterscheiden (vgl. auch *Institutio Oratoria* VIII 6, 54), denn in der Ironie⁵ wird das Gegenteil von dem gemeint, was gesagt wurde. Die Allegorie hat zwei selbstständige und konsistente Bedeutungsebenen. Aufgrund der Allegoriedefinition von Quintilian kann also die relative Eigenständigkeit der Bedeutungsebenen als ein zentrales Differenzierungsmerkmal der Allegorie gegenüber der Metapher hervorgehoben werden. Allegorische Zweitbedeutungen zeigen neben Konsistenz auch Systematik auf, sie sind nach globalen Mustern angeordnet. Es wird immer eine klar abgrenzbare Situation, eine Handlung oder eine Szenerie⁶ erzählt. Die systematische Zweitbedeutung, die durch die Deutungsarbeit des Lesers erstellt wird, kann mit sporadisch auftauchenden allegorischen Textstellen nicht erklärt werden. Die Eigenständigkeit der allegorischen Bedeutung soll in der konzeptuellen Eigenständigkeit dieser Grundmuster begründet sein.

In der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Metapher und Allegorie nimmt die funktional-kognitiv ausgerichtete Allegorieforschung eine Perspektive ein, die von dem rhetorischen Ansatz stark abweicht. Die Ansätze, welche zusammenfassend als funktional-kognitiv ausgerichtete Allegorieforschung bezeichnet werden, untersuchen das Verhältnis der Allegorie⁷ zu kognitiven Fähigkeiten wie zu dem metaphorischen Denken (Gibbs 1994, 2008; Lakoff und Johnson 1980), der verkörperten Kognition (*embodied cognition*, vgl. Gallagher 2005; Gibbs 2006); der mentalen Simulation (Okonski 2015) und den analogischen Denkopoperationen (Gentner 1983; Gentner und Toupin 1986; Holyoak 1982; Thagard 1999). Innerhalb der funktional-kognitiv ausgerichteten Allegorieforschung zeichnet sich die Rolle des metaphorischen Denkens in dem allegorischen Interpretationsprozess als ein entscheidender Aspekt der theoretischen

5 Z. B. wenn beim regnerischen Wetter jemand ausrufen sollte, „Wir haben wirklich schönes Wetter heute!“, dann wird bei der „Dekodierung“ dieses ironischen Satzes nur das Gemeinte beibehalten, weil das Gesagte mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmt bzw. nicht ernst genommen werden kann (vgl. Kurz 2009, 38).

6 Diese „globale Muster“ sind nach Kurz (2009, 36) die sog. allegorischen Grundmuster.

7 In der funktional-kognitiv ausgerichteten Ansätzen werden die Ausdrücke „allegory“ (Allegorie) und „allegoresis“ (Allegoresis) tendenziell synonym verwendet. Die Ausdrücke Allegorie und Allegoresis bezeichnen beide (1) die Allegorie im engeren Sinne, die in den traditionellen Rhetoriken als Gedankenfigur bzw. auf diese basierende Gattungsform bezeichnet wird und (2) den allegorischen Interpretationsprozess, der durch allegorische Textsignale initiiert wird.

Divergenz. Je nachdem, welche Bedeutung dem metaphorischen Denken in dem allegorischen Interpretationsprozess zugemessen wird, ergeben sich zwei Positionen. Diese unterscheiden sich in dem Punkt, mit welchen kognitiven Faktoren das herausstechende Merkmal der Allegorie, die konsistente Zweideutigkeit erklärt wird. Die Allegorie wird entweder als eine Interpretationsstrategie betrachtet, die sich aus der fundamentalen kognitiven Fähigkeit des metaphorischen Denkens ableitet (Gibbs 2011; Crisp 2001, 2005a, 2005b, 2008) oder als eine Interpretationsstrategie, die nur im Zusammenhang mit anderen kognitiven Leistungen wie analogisches Denken (Harris und Tolmie 2011; Thagard 1999, 2011; Gentner 1983; Gentner und Toupin 1986; Holyoak 1982), mentale Simulation von „embodied“-Erfahrungen (Okonski 2015) verstanden und erklärt werden kann. Von dem traditionellen rhetorischen Allegoriebegriff ausgehend wird die Allegorie in Gibbs (2011) und Okonski (2015) als maximale Erweiterung einer zentralen konzeptuellen Metapher betrachtet. Die Komplexität der allegorietypischen Erweiterung einer zentralen Metapher (*extended metaphor*) könnte nach Crisp mit den flexiblen, dynamischen Konzepten der Blending-Theorie (Fauconnier und Turner 1996, 2002) beschrieben werden (siehe Kap. 1.2.). Im Gegensatz zu Crisps theoretischen Vorschlägen argumentieren Gibbs (2011) und Okonski (2015) anhand empirischer Forschungsergebnisse dafür, dass die Konzeptuelle Metaphertheorie (Lakoff und Johnson 1980) und ihre Entwicklungen (v. a. die Blending-Theorie) allein die Komplexität des allegorischen Interpretationsprozesses nicht adäquat beschreiben können. Es sollen auch andere kognitive Faktoren wie die verkörperte Kognition in die Beschreibung der Allegorie als komplexes kognitives Phänomen einbezogen werden. Die These der verkörperten Kognition (Gallagher 2005; Gibbs 2006) besagt, dass die Kognition nicht nur eine Funktion des Gehirns ist, sondern auch ihre Umgebung und die physikalischen Interaktionen mit der Umgebung involviert. Auf der Basis der symbolischen Natur von sprachlichen Zeichen wurden sprachliche Interpretationsprozesse generell als symbolisch betrachtet und abgetrennt von der physikalischen Umgebung der (sprachlichen) Kognition untersucht. Die These der verkörperten Kognition betont, dass die Kognition nicht losgelöst von dem Körper und von dessen Interaktionen mit der Umgebung betrachtet werden soll, denn diese sind konstitutive Faktoren für die menschliche Kognition. In der funktional-kognitiv ausgerichteten Allegorieforschung im Sinne von Gibbs und Okonski leitet sich die Allegorie aus einer unseren grundlegenden kognitiven Dispositionen ab, die unsere Interpretationsprozesse maßgeblich beeinflusst. Sie ist ein grundlegender Modus der Sinngebung, die als

Interpretationsstrategie umgesetzt wird (vgl. Gibbs 2011). Gibbs (2011) erklärt dies folgenderweise: „The evocation of these symbolic themes creates diverse, rich networks of meaning that are both *metaphorical* and often deeply *embodied*“ (Gibbs 2011, 122; Hervorhebung von T.M.M.). Vorhandene, konkrete Dinge, Geschehnisse und Zusammenhänge werden mit abstrakten, „symbolischen“ Themen⁸ verbunden. Unter „symbolischen“ Themen werden zusammenhängende Netzwerke von metaphorischen Bedeutungen verstanden, die mit kognitiven Faktoren wie metaphorisches Denken (Gibbs 1994, 2008; Lakoff und Johnson 1980) und verkörperte Kognition (*embodied cognition*; siehe Gallagher 2005; Gibbs 2006)⁹ im Zusammenhang stehen. Gibbs (2011) und Okonski (2015) beide behaupten, dass der allegorische Interpretationsprozess eine spezifische Ausprägung der metaphorischen Projektion ist, führen dies aber auf unterschiedliche Gründe zurück. Erstens sollen in der Allegorie unsere verkörperten Erfahrungen in Verbindung mit der Quellendomäne der Allegorie mental simuliert werden (siehe die Experimente von Okonski 2015). Der Grundstruktur der metaphorischen Projektionen ähnlich werden die simulierten verkörperten Erfahrungen mit einer Zieldomäne in Verbindung gesetzt. Zweitens sollen bei der allegorischen Bedeutungsbildung statt einer einzigen zentralen metaphorischen Projektion mehrere metaphorische Zentren (sog. „mini-allegories“; siehe Okonski 2015) gebildet werden. Obwohl die begrifflichen Zusammenhänge zwischen Allegorie, konzeptuellen Metaphern und Embodiment in Gibbs (2011) ziemlich vage gehalten werden, könnte seine Position wie folgt zusammengefasst werden. Die Allegorie soll eine grundlegend *metaphorische* Interpretationsstrategie sein und die allegorischen Interpretationen sind metaphorisch in zweifachem Sinne:

- Sie basieren meistens auf sog. konventionellen Metaphern, die in einer Sprachgemeinschaft verfestigt, sind Erweiterungen oder Elaborationen von konventionellen Metaphern.

8 Die „symbolischen“ Themen im Sinne von Gibbs (2011) und Okonski (2015) könnten mit den abstrakten Zielbereichen von sog. konventionellen Metaphern gleichgesetzt werden, z. B. DIE LIEBE, DAS LEBEN, DIE VERGANGENHEIT, BEZIEHUNGEN.

9 Der Begriff „embodiment“ und die Theorie der Verkörperten Kognition (*embodied cognition*, EC) hat diverse Interpretationen, welche der Verkörperung unterschiedliches Gewicht in der Kognition zumessen: handlungsorientierte (*enactive*), situierte (*embedded*), erweiterte (*extended*) oder distribuierte (*distributed*) Kognition (siehe Gallagher 2005). Zu dem Begriff „embodiment“ siehe noch weiterführend Bergen (2015, 10–30)

- Sie sind nach dem Muster der metaphorischen Projektionen auf Projektionen zwischen der Textwelt („*text world*“ oder Zieldomäne) (Gibbs 2011, 128) und der (impliziten, d.h. sprachlich nicht explizierten) Quelldomäne („*unstated text world*“ [128]) gebildet.

Allegorische Interpretationen sind also Gibbs (2011) zufolge sowohl vom Inhalt (a) als auch von ihrer kognitiven Struktur (b) her betrachtet „metaphorisch.“¹⁰ Okonski (2015) betont außerdem die zentrale Rolle der sog. „embodied“-Erfahrungen und der mit ihnen verbundenen konventionellen Metaphern in dem allegorischen Interpretationsprozess. Aufgrund ihrer Ergebnisse generieren auch *nur potentiell allegorische* Texte, zu denen v. a. die impliziten Allegorien gehören, in den meisten Fällen allegorische Interpretationen und zwar unabhängig von der Priming, die in die Richtung konkreter Sinn zeigt. Aufgrund dieser zentralen Feststellung stellt sie die Hypothese „Pervasivität des allegorischen Denkens“ auf. In vier Studien setzt Okonski unterschiedliche Kombinationen von explizitem und implizitem Priming ein mit dem Zweck, die Interpretationen im Fall der untersuchten impliziten Allegorie (Adrienne Rich: *Diving Into The Wreck*) in Richtung „wörtlich“ statt „figurativ“ zu lenken. Keine von den Priming-Kombinationen in den vier Studien konnte eine signifikante Veränderung in der Interpretationsrichtung bewirken. Die überwiegende Mehrheit der Interpretationen sind trotz explizitem Priming und implizitem Priming in Richtung „wörtliche Interpretation“ weiterhin als „literal plus“ (=metaphorisch, übertragen) oder „allegorisch“ einzustufen. Okonski sieht einen möglichen Grund für diese starke Tendenz in dem starken Einfluss der konventionellen Metaphern, die mit den simulierten „embodied-Erfahrungen“ verbunden sind (TAUCHEN IST IN-SICH-VERTIEFEN; TAUCHEN IST IN DIE VERGANGENHEIT VERTIEFEN). Die durch Selbstbeobachtung der Probanden gewonnenen Daten in Okonskis Experiment zeigen, dass die mentale Simulation des Gelesenen ein zentraler Teil des allegorischen Interpretationsprozesses ist. Außerdem wird aus den Antworten der Probanden ersichtlich, dass dieser mentale Simulationsprozess an gewissen Textstellen die Interpretation eindeutig in Richtung „allegorisch“ bahnt.

10 Gibbs scheint die allegorischen Interpretationen nicht mit metaphorischen Interpretationen gleichzusetzen, hält die allegorischen Interpretationen für einen breiteren Begriff („[...] although readers mentioned mundane events about the simple topics in the poems they mostly offered *metaphorical* and *more general allegorical interpretations* [72% for Frost poem, and 47% for the Kumin poem]“ (2011, 124; Hervorhebungen von T.M.M.).

Obwohl die „embodied-Erfahrungen“ konkrete, physische Erfahrungen bedeuten, liefert das Experiment Evidenz dafür, dass die mentale Simulation von konkreten, physischen Erfahrungen bzw. das bewusste Nachdenken über diese, die Interpretationen nicht in Richtung „wörtlich,“ sondern in Richtung „metaphorisch“ und „allegorisch“ gelenkt hat. Diese starke Tendenz zur allegorischen Interpretation („Pervasivität des allegorischen Denkens“) erklärt Okonski (2015) durch die Fähigkeit der mentalen Simulation von „embodied-Erfahrungen,“ die mit der Quelldomäne der Allegorie (Tauchen) in Verbindung stehen. Die mentale Simulation von solchen „embodied-Erfahrungen“ soll nach Okonski (2015) der primäre Auslöser von allegorischen Interpretationen sein („Embodied Allegory-Hypothese“), denn durch sie werden mehrere solche konventionellen Metaphern aktiviert, die als sog. „mini-allegories“ die Zentren der allegorischen Bedeutungsbildung darstellen (Sich-Erinnern ist Tauchen).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass nach Gibbs (2011) und Okonski (2015) der allegorische Interpretationsprozess auf eine grundlegend metaphorische Interpretationsstrategie basiert. Allegorische Interpretationen basieren meistens auf sog. konventionellen Metaphern, die in einer Sprachgemeinschaft verfestigt sind. Sie sind Erweiterungen oder Elaborationen von konventionellen Metaphern und sind nach dem Muster der metaphorischen Projektionen auf Projektionen zwischen der Textwelt und der (impliziten, d.h. sprachlich nicht explizierten) Quelldomäne gebildet. Aufgrund von Okonski (2015) kann darauf geschlossen werden, dass die „embodied-Erfahrungen“ aus dem Quellbereich der konventionellen Metaphern in dem allegorischen Interpretationsprozess mental simuliert werden und Teile einer fiktiven Welt werden. Okonski (2015) betont also die zentrale Rolle der konventionellen Metaphern (z. B. Sich-Erinnern ist Tauchen; Das Leben ist eine Reise) bzw. der mentalen Simulation von „embodied-Erfahrungen“ aus dem Quellbereich. Sie hält diese Faktoren für den Auslöser von allegorischen Interpretationen („Embodied-Allegory-Hypothese“), untersucht aber den Prozess der allegorischen Bedeutungsbildung nicht näher. Sie expliziert nicht, wie die simulierten „embodied-Erfahrungen“ und die aktivierten konventionellen Metaphern in der fiktiven Welt der Allegorie funktionieren, und versucht nicht den Prozess der allegorischen Bedeutungsbildung zu modellieren. Im nächsten Unterkapitel werden weitere alternative theoretische Vorschläge von Crisp (2005) behandelt, die sich auf die Erfassung und Modellierung der allegorietypischen Erweiterung des Quellbereichs beziehen.

1.2. Blend und Allegorie

Crisp (2005) untersucht das komplexe Verhältnis zwischen erweiterten Metaphern, Blends und Allegorien. Unter Allegorie versteht er vor allem eine spezifische Form der Allegorie, die sog. impliziten oder geschlossenen Allegorien, die keinen direkten Hinweis auf ihre allegorische Bedeutung enthalten. Crisp (2005) vertritt die Ansicht, dass die Allegorie im Kern eine erweiterte Metapher ist, deren Spezifikum in der Art und Weise der Erweiterung besteht. Zugleich hebt er auch einige Unterschiede zwischen den erweiterten Metaphern und den allegorischen Szenen hervor. Er behandelt, wie die allegoriespezifische Erweiterung des Quellbereichs in den impliziten Allegorien erfolgt. Seine Untersuchungen beziehen sich auf diejenigen prozessualen Aspekte der Allegorie, die in Okonski (2015) nicht näher erläutert werden. Er untersucht den ontologischen Status der allegorischen Szenen, d.h. ihr Verhältnis zu den möglichen Welten, Fiktionen, mentale Räume und Blends.

Die Allegorie ist im Sinne von Crisp (2005) eine erweiterte Metapher, in der wenige oder gar keine sprachlichen Hinweise auf den Zielbereich vorkommen. Da in diesen Allegorien keine direkten Hinweise auf den Zielbereich vorkommen, was in den erweiterten Metaphern nicht stimmt, sollen andere Faktoren dafür verantwortlich sein, dass der Leser sich für eine allegorische Interpretation entscheidet. Crisp (2005) nimmt im Fall von solchen geschlossenen Allegorien die Existenz von sog. „metaphorischen pragmatischen Konnektoren“ (*metaphoric pragmatic connector* [Crisp 2005, 116]) an, die den Leser in Richtung allegorische Interpretation lenken. Obwohl er in die kognitionswissenschaftliche Untersuchung der allegorischen Szenen auch pragmatische Faktoren einzubinden versucht, stehen die pragmatischen Faktoren nicht im Fokus seiner Untersuchungen. Die zentralen Fragestellungen von Crisp (2005) beziehen sich auf die Ausgestaltung des allegorischen Zielbereichs zu einer Szene bzw. auf den ontologischen Status von allegorischen Szenen. Eine bedeutende Einsicht von Crisp (2005) in Anlehnung an die Arbeiten von Fauconnier (1994) und Turner (1996) ist, dass allegorische Szenen fiktive Situationen sind, die ihren Ursprung in Blends haben. In dem Blend sind mindestens vier mentale Räume miteinander verbunden: Input-Karte 1; Input-Karte 2; generische Karte und Überlagerungskarte (Blend).¹¹ Zwischen diesen mentalen Räumen bestehen nicht nur Korrespondenzen, sondern es erfolgt eine kreative Kombinierung

11 Siehe Wildgen (2008, 175). Zu den Begriffen „mentale Karte“ und „Blending“ siehe noch weiterführend Wildgen (2008, 173–186), Turner (2007, 377–393; 2015, 211–232).

und Elaborierung des Zielbereichs und des Ursprungbereichs. Durch die kreative Kombination oder Fusion von Zielbereich und Ursprungsbereich entstehen neue Inhalte und Qualitäten, die weder in dem Ursprungsbereich noch in dem Zielbereich enthalten sind. Eine solche Qualität, die im Fall von allegorischen Szenen charakteristisch ist, ist „das Fantastische.“ Blends und allegorische Szenen sind nicht identisch, das Verhältnis zwischen ihnen kann nach Crisp (2005) am besten so beschrieben werden, dass allegorische Szenen von Blends „inspiriert“ werden. Die mentalen Räume, die durch Blending zustande gebracht wurden, haben keinen eindeutig definierbaren ontologischen Status, sie sind nur mit dem Zweck gemacht, in ihnen mentale Operationen durchzuführen. In Fauconnier (1997) befinden sich diese mentalen Räume auf einer eigenständigen Ebene, auf der sog. „level C; C = cognition“ (Ebene K, wo K für Kognition steht). In den mentalen Räumen auf der „level C“ können Inferenzen entstehen, die manchmal auch logische Inkonsistenzen enthalten können, was in den möglichen Welten nicht vorkommen kann. Die mentalen Räume auf der „level C“ können Berührungspunkte mit der Realität und auch mit möglichen Welten haben. Mentale Räume sind für die Manipulation von mentalen Inhalten konstruiert und lassen Inferenzen ohne metaphysische oder realistische Bezüge zu. Durch Blending können wir z. B. über mögliche Welten denken, ohne sich über ihren ontologischen Status Gedanken zu machen. Eine Grundannahme von Fauconnier (1994) ist, dass Blends hinsichtlich ihres ontologischen Status weder als mögliche Welten noch als Fragmente von möglichen Welten kategorisiert werden können.¹² Bei der Allegorese sind es nach Crisp (2005) Blends, welche allegorische Szenen „inspirieren.“ Im Vergleich zu den metaphorischen Blends verfügen die allegorischen Blends über folgende spezifischen Eigenschaften:

What is notable about allegory is that it allows more than is usual to be projected back from the blended to the target place. The only ultimate constraint, in addition to the constraints of metaphorical mapping is that of logical possibility. When a reader constructs the fictional situation in reception, he must also reproject the metaphorical blended space and its source and target origins from that fictional

12 Diesen undefinierbaren ontologischen Status verdeutlicht auch die Wortwahl in Fauconnier und Turner (1998), wo die Elemente des Blends als „Gespenster“ genannt werden. Den Gespenstern zugleich, deren ontologischer Status fragwürdig ist, weil sie weder lebendig noch tot sind, kann auch der ontologische Status von Blends schwer festgesetzt werden.

situation to understand the allegory. In this way, we can see that, although allegorical scenes are not blended spaces, they do have their origins in such spaces. (Crisp 2005, 128; Hervorhebung von T.M.M.)

Allegorische Szenen sind fiktive Situationen, die ihren Ursprung in Blends haben. Der Ursprungsbereich wird zu einer fiktiven Situation ausgestaltet. Die Inhalte aus dem Blend können in den Quellbereich projiziert werden, nur mit der zusätzlichen Voraussetzung des Möglichseins im Sinne der Logik. Der Vorschlag von Crisp (2005) den allegorischen Interpretationsprozess als ein Blend aufzufassen, scheint im Vergleich zu der metaphorischen Projektion die Komplexität des allegorischen Interpretationsprozesses besser erfassen zu können. Wird der allegorische Interpretationsprozess als ein Blend modelliert, dann erscheint der allegorische Quellbereich als Input-Karte 1 und der allegorische Zielbereich als Input-Karte 2. Auf der Überlagerungskarte erfolgt der Ausbau der zwei Sinnesebenen der Allegorie. In Abhängigkeit von dem Typ der Allegorie, werden die konkrete und die allegorische Sinnesebene unterschiedlich ausgebaut. In den explikativen Allegorien sollen sowohl die konkrete als auch die allegorische Sinnesebene konsistent ausgebaut werden, in den implikativen Allegorien hingegen soll—mindestens in einer frühen Phase der Deutungsarbeit—eher nur die konkrete Sinnesebene konsistent ausgebaut werden. Der generischen Karte kann im dem allegorischen Interpretationsprozess die Rolle zukommen, die analogischen Abbildungen zwischen dem allegorischen Quellbereich und dem allegorischen Zielbereich zu koordinieren.¹³ Die vorher geschilderte Weiterführung des Grundgedankens von Crisp (2005), den allegorischen Interpretationsprozess als ein Blend darzustellen, soll auf das Potential des Blending-Theorie im Vergleich zu der Konzeptuellen Metaphertheorie aufmerksam machen. Nach meiner Ansicht kann das Blend eine bestimmte Phase des allegorischen Interpretationsprozesses präziser beschreiben, als metaphorische Projektionen: diejenige Phase der allegorischen Bedeutungsbildung, in der nach analogischen Abbildungsmöglichkeiten zwischen dem Quellbereich und dem Zielbereich gesucht wird und der Quellbereich nach einem narrativen oder deskriptiven Grundmuster zu einer fiktiven Situation ausgestaltet wird. Ein weiterer Vorteil der Annäherung von

13 Die Aufklärung der spezifischen Grundprinzipien von analogischen Abbildungen in dem allegorischen Interpretationsprozess, d.h. wie aus den möglichen analogischen Abbildungen, die auf der generischen Karte erscheinen, diejenigen ausgewählt werden, die auf der Überlagerungskarte zum Ausbau der zwei Sinnesebenen beitragen, erfordert noch weitere Forschungsarbeit.

Crisp (2005) ist, dass sie den diskursiven Charakter der Allegorie wahrnimmt. Der Prozess der Allegorese ist in bestimmten (meist literarischen) Diskursen eingebettet und wird durch diese gestaltet. Die Funktionalität der Allegorese ist dementsprechend eng verbunden mit bestimmten Typen von Diskursen, z. B. literarischen Diskursen, die wiederum einen fiktionalen Charakter haben. Die diskursive, kulturelle und soziale Einbettung der Allegorese, z. B. ihr Verhältnis zu dem Prätext kann aber in dem Modell der mentalen Karten nicht abgebildet werden.

An diesem Punkt kann festgehalten werden, dass bestimmte Elemente aus der Theorie der konzeptuellen Integration bzw. dem Modell der mentalen Karten dazu geeignet sind, in die kognitiv poetische Untersuchung des allegorischen Bedeutungsbildungsprozesses integriert zu werden, v. a. die Grundstruktur des Blending-Modells (Input-Karte 1; Input-Karte 2; generische Karte und Überlagerungskarte o. Blend). Als Basis eines umfassenden kognitiv poetischen Modells der Allegorese scheint dieses Modell nicht genügend zu sein.

1.3. *Symbol und Allegorie*¹⁴

Das Wort „Symbol“ hat zahlreiche diverse Verwendungen und eine schwer überschaubare Etymologie. Das griechische Substantiv *symbolon* bezeichnete ursprünglich ein Kennzeichen, ein Erkennungsmerkmal. Das Substantiv ist von dem Verb *symbollein* abgeleitet, das etwa mit „zusammenbringen,“ „zusammenwerfen,“ „zusammenstellen,“ auch „versammeln“ und „vergleichen“ wiedergeben werden könnte (siehe Kurz [2009, 73]. In dem Wortgebrauch der Stoa und auch später in der mittelalterlichen Biblexegese werden Symbol und Allegorie synonym verwendet. In der Terminologie der Klassik und in der Romantik wurden die Begriffe Symbol und Allegorie voneinander nicht abgegrenzt, auch in dieser Epoche wurden sie synonym verwendet. Zu einer Abgrenzung der beiden Begriffe, mindestens in dem ästhetischen Wortgebrauch, kommt es erst in dem 19. Jahrhundert. Goethes Symbolkonzeption ist in der Begriffsgeschichte des Symbols und mittelbar auch in der Begriffsgeschichte der Allegorie bestimmend. Goethe schreibt in *Maximen und Reflexionen* zu der Unterscheidung der Allegorie von dem Symbol:

14 Zu diesem Unterkapitel siehe Kurz (2009, 70–89) und Crisp (2005).

Die Allegorie verwandelt die Erscheinung in einen Begriff, den Begriff in ein Bild, doch so, dass der Begriff im Bilde immer noch begrenzt und vollständig zu halten und zu haben und an demselben auszusprechen sei.

Die Symbolik verwandelt die Erscheinung in Idee, die Idee in ein Bild, und so, dass die Idee im Bild immer unendlich wirksam und unerreichbar bleibt und, selbst in allen Sprachen ausgesprochen, doch unaussprechlich bleibe.

Es ist ein großer Unterschied, ob der Dichter zum Allgemeinen das Besondere sucht oder im Besondern das Allgemeine schaut. Aus jener Art entsteht Allegorie, wo das Besondere nur als Beispiel, das Exempel des Allgemeinen gilt; die letztere aber ist eigentlich die Natur der Poesie, sie spricht ein Besonderes aus, ohne ans Allgemeine zu denken oder darauf hinzuweisen. Wer nun dieses Besondere lebendig fasst, erhält zugleich das Allgemeine mit, ohne es gewahr zu werden, oder erst spät. (Goethes *Maximen und Reflexionen* zit. in Kurz [2009, 57])

Um Goethes Distinktion richtig zu verstehen, muss in den Sinn gerufen werden, dass zu dieser Zeit unter Allegorie in erster Linie eine spezifische allegorische Form, die *Personifikation* verstanden wurde und das Symbol ontologisch definiert wurde. Allegorie und Symbol werden hier vornehmlich nicht als Tropen behandelt, sondern als zwei Konzepte der Wirklichkeitsdeutung bzw. zwei unterschiedliche Weisen der Wirklichkeitserkennung. Das Konzept der Wirklichkeitserkennung, das durch die Allegorie vertreten wird, wurde im Vergleich zu dem Symbol als erstarrt, unanschaulich, mechanisch und künstlich etikettiert. Das Symbol dagegen sei lebendig und ein organisches Ganzes. Zentrale Komponenten der Symbolkonzeption von Goethe sind die Anschaulichkeit und die repräsentative Bedeutung (Kurz 2009, 74), d.h. das Symbol soll etwas ersetzen oder vergegenwärtigen. Das Besondere steht stellvertretend für das Allgemeine, der Teil für das Ganze. Die von Goethe beschriebene symbolische Relation ist im Kern eine synekdochische Beziehung. Die Basis oder die Grundfigur von Goethes Symbolkonzeption ist also die Synekdoche, die auch als eine Form der Analogie betrachtet werden kann. Dieses synekdochisch-analogische Symbolmodell von Goethe gilt bis heute als die klassische Definition des literarischen Symbols. Später erhielt die Symbolkonzeption von Goethe eine ontologische Fixierung: das Symbol soll für „das Unendliche“ und „das rational Unzugängliche“ (Kurz 2009, 76) stehen.¹⁵ Es sollen im Weiteren einige Reinterpretationen der traditionellen

15 Nach Kurz ist es allerdings fraglich, ob die ontologische Fixierung des Symbolbegriffs in der ursprünglichen Symbolkonzeption von Goethe enthalten war, oder ihr nur später hinzugefügt wurde. In Kenntnis der Weltanschauung von Goethe kann es aber

Begriffsbestimmungen des Symbols und der Allegorie zuerst im Sinne von Kurz (2009) und danach im Sinne von Crisp (2005) vorgestellt werden. Diese sind hermeneutische (Kurz 2009) und kognitionswissenschaftliche (Crisp 2005) Revisionen des Verhältnisses zwischen Symbol und Allegorie. Die Annahme von einem Kontinuum zwischen Metapher, Allegorie und Symbol ist eine Grundannahme sowohl der hermeneutischen als auch der kognitionswissenschaftlichen Ansätze. Nach Kurz (2009) ist eine Abgrenzung der Allegorie von dem Symbol nach hermeneutischen Gesichtspunkten möglich. Das heißt, wenn wir das Interpretationsverfahren der Leser im Fall des Symbols bzw. der Allegorie unter die Lupe nehmen, dann zeigen sich graduelle Unterschiede in dem Kontinuum zwischen Metapher, Allegorie und Symbol. Die hermeneutische Abgrenzung der Allegorie von dem Symbol und von der Metapher beginnt Kurz (2009) mit der Abgrenzung des Symbols von der Metapher.¹⁶ Beim Vergleich der typischen hermeneutischen „Attitüde,“ die wir bei dem Symbol bzw. bei der Metapher einnehmen, zeigen sich folgende Unterschiede. Bei der Metapher ist die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Bedeutungen und auf semantische Beziehungen, auf eventuelle semantische Unverträglichkeiten gerichtet. Bei den Symbolen steht eher das Dinghafte und das empirisch Fassbare in dem Vordergrund. Dies ist eine Eigenheit des Symbols, die auch aus der Etymologie des Wortes zu entnehmen ist, denn das Wort *symbolon* bezeichnete ursprünglich ein Kennzeichen oder ein Erkennungsmerkmal. Bei dem Symbol wird die wörtliche, referenzielle Bedeutung aufrechterhalten, wobei die Metapher die ursprüngliche Bedeutung „ausdehnt“ oder gar aufhebt.¹⁷ Ausgehend von diesem zentralen Merkmal („Dinghaftigkeit“), kann das Vorkommen literarischer Symbole auch gattungsspezifisch differenziert werden. Da literarische Symbole so konstituiert sind, dass sie die Aufmerksamkeit auf das Dinghafte richten, kommen sie typischerweise in beschreibenden und erzählenden Texten öfter vor. Das heißt, Erzählungen lassen öfter die Möglichkeit einer symbolischen Lektüre zu. Eine andere „symbolfähige“ Gattung ist die Lyrik. Der lyrische Symbolismus (z. B. *Der römische Brunnen* von C. F. Meyer) ist besonders in

mit Sicherheit behauptet werden, dass seine Symbolkonzeption einer Ontologisierung „Vorschub leistet“ (Kurz 2009, 76–77).

16 Zu der nachfolgenden Charakterisierung der Allegorie, des Symbols und der Metapher als hermeneutische Phänomene siehe Kurz (2009, 77–85).

17 Es soll erneut in den Sinn gerufen werden, dass Kurz (2009) durchgehend eine hermeneutische Perspektive anwendet. Wenn er über Allegorie, Metapher und Symbol schreibt, versteht er darunter kurrente literaturtheoretische Begriffsbestimmungen der Allegorie, der Metapher und des Symbols.

längeren Gedichten zu beobachten, in denen narrative Elemente dominieren. Um die Unterschiede zwischen Symbol, Metapher und Allegorie aus einer hermeneutischen Perspektive zu verdeutlichen, führt Kurz weiterhin die Termini pragmatisches Verstehen und symbolisches Verstehen ein (siehe Kurz 2009, 78ff.). Als pragmatisches Verstehen bezeichnet er einen elementaren, alltäglichen Modus des Verstehens, in dem wir nach Gründen, Zusammenhängen von Ereignissen, Mittel-Zweck-Relationen suchen. Auf symbolisches Verstehen wird in dem Fall gewechselt, wenn pragmatisches Verstehen keinen Sinn macht oder sich als ungenügend erweist. Das heißt, der Text fordert zum symbolischen Verstehen auf, verspricht durch symbolisches Verstehen zusätzliche Bedeutungen. Neben dem Versprechen von zusätzlichen Bedeutungen heben die literaturwissenschaftlichen Symbolanalysen die eigenartige Doppelseitigkeit des Symbols hervor. Das Symbol, das etwas Gegenständliches ist, ist Teil eines pragmatischen Kontinuums. Das Symbolisierte ist dagegen „kein pragmatisch-empirisches Element, sondern stets eine lebensweltliche, psychische und moralische Bedeutsamkeit“ (Kurz 2009, 80–81). Bei der symbolischen Deutung wird das Symbol Teil des Diskurses, ohne aufzuhören, den Teil der Geschichte oder der Handlung zu bilden. Diese formale literaturtheoretische Definition des Symbols betont die Kontiguität zwischen Symbol und dem Symbolisierten, zwischen den Bedeutungsebenen des Symbols, denn „beide gehören demselben Geschehenszusammenhang an, demselben raum-zeitlichen Erfahrungsfeld an“ (Kurz 2009, 81). Im Vergleich zu der Allegorie erscheint die Kontiguität der Bedeutungsebenen als ein distinktives Merkmal. Der Allegorie ist die Kontiguität der Bedeutungszusammenhänge nämlich nicht eigen, die zwei Bedeutungsebenen werden eher diskontinuierlich miteinander verbunden (81).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aus einer literaturtheoretischen Perspektive die Allegorie in Relation zu dem Symbol über folgende distinktive Merkmale verfügt. Die Aufmerksamkeit ist auf das Dinghafte, auf die Realität gerichtet und es besteht eine Kontiguität zwischen Symbol und symbolischer Bedeutung. Symbol und symbolische Bedeutung sind beide die Teile der Erzählung. Im Vergleich zu dem Symbol richtet die Allegorie die Aufmerksamkeit auf das Sprachliche und ihre Bedeutungsebenen sind miteinander diskontinuierlich verbunden. Die allegorische Bedeutungsebene zeigt im Vergleich zu dem Symbol ein relativ hohes Maß an Eigenständigkeit an. Das heißt, die allegorische Bedeutungsebene ist von der konkreten Bedeutungsebene trennbar.

Crisp (2005) vertritt die Ansicht, dass aus einer kognitionswissenschaftlichen Perspektive keine plausiblen Kriterien für die Aufgliederung des Metapher-Symbol-Allegorie Kontinuums gefunden werden können. Er nimmt ebenfalls die Etymologie des Wortes „Symbol“ als Ausgangspunkt und stellt fest, dass in der Antike die Allegorie eine Form der Rede bezeichnete, etwas Sprachliches. Das Symbol dagegen bezeichnete konkrete, physische Objekte, die als Kennzeichen von etwas dienten. Ursprünglich denotierte das Symbol nicht-sprachliche Entitäten, später konnte durch die Erweiterung seiner Bedeutung auf sowohl sprachliche als auch nicht sprachliche Entitäten hinweisen.¹⁸ Nach Crisp (2005) hängt es mit der Etymologie des Wortes „Symbol“ zusammen, warum die Bedeutung des Symbols und nicht die Bedeutung der Allegorie fast uferlos ausgedehnt wurde. Unter dem Begriff „Symbolon“ konnte sowohl etwas Sprachliches als auch etwas Nicht-Sprachliches verstanden werden. Allegorie als *diversiloquium*, als Andersrede konnte nur auf etwas Sprachliches hinweisen. Nach dem Überblick der Etymologie des Wortes *symbolon* kommt Crisp (2005) zu der Schlussfolgerung, dass die Bedeutungsveränderungen eine Erklärung dafür liefern, warum die Begriffe Allegorie und Symbol synonym und inkonsequent verwendet wurden. Die fast unübersichtlichen Bedeutungsveränderungen der beiden Begriffe seien für ihn aus einer kognitionswissenschaftlichen Perspektive symptomatisch. Es soll nämlich darauf hinweisen, dass der konzeptuelle Unterschied zwischen Allegorie und Symbol kann nur schwer beschrieben werden.

Unter Allegorie wurde figurative Sprache im Allgemeinen und eine erweiterte Metapher in engerem Sinne verstanden, die in der Ästhetik der Romantik und noch lange danach als arbiträr und mechanisch abgestempelt wurde. Wenn wir aber unter Allegorie in dem engeren Sinne eine erweiterte Metapher verstehen, dann können die negativen Vorzeichen „arbiträr“ und „nicht motiviert“ aus einer kognitionswissenschaftlichen Perspektive nicht mehr aufrechterhalten werden. Wenn die Metapher aus der Perspektive der menschlichen Kognition nicht arbiträr und motiviert ist, dann soll das logischerweise auch für die Allegorie, für die systematische Erweiterung einer Metapher gelten. Um das zu verstehen, wie das Primat des Symbols entstand, soll diese Frage nach Crisp (2005) diachron untersucht werden. Denn die Arbitrarität der Allegorie, mit der das Primat des Symbols

18 Crisp überblickt die Bedeutungsveränderungen des Wortes von der Antike ausgehend über Hegel, Schopenhauer, ganz bis zu den Allegorie- und Symboldefinitionen des 20. Jahrhunderts (z.B. de Man), siehe Crisp (2005, 329–331)

begründet wird, kann aus einer kognitionswissenschaftlichen Perspektive nicht aufrechterhalten werden.

1.4. Personifikation und Allegorie¹⁹

In der Begriffsgeschichte der Allegorie zeigt sich seit dem 18. Jahrhundert eine Tendenz, allegorische Personifikation, symbolische Figur und allegorische Person synonym zu verwenden (siehe Kurz 2009, 60). In der Rhetorik werden literarische Personifikationen als *fictio personae* oder *protopoeia* bezeichnet, deren Grundstruktur darin besteht, etwas nicht Personenhaftes oder Unbelebtes als eine Person darzustellen. Literarische Personifikationen waren ein bestimmendes Motiv der antiken Dichtung (z. B. in der Dichtung von Homer). Üblicherweise wurde die Allegorie als eine Verbildlichung von etwas Abstraktem definiert (siehe Kurz 2009, 61). Allein aufgrund dieser breit gefassten Definition soll die Personifikation als selbstständige Trope in der Allegorie „aufgehen,“ denn sie umfasst nicht nur die literarische Allegorie, sondern auch Personifikationen mit einer allegorischen Bedeutung. Eine präzisere Formulierung wäre, dass wir von einer allegorischen Personifikation in dem Fall sprechen, wenn „eine Differenz von Gestalt und Bedeutung auch für sie konstitutiv ist“ (61). Die tiefer liegenden Ursachen für die Abgrenzungs- und Definitionsprobleme um die Allegorie und die Personifikation sollen aber in den impliziten ontologischen bzw. sprachtheoretischen Voraussetzungen bestehen (61). Diese betreffen die Unterscheidung zwischen Abstraktem und Konkretem, Idee und Gestalt, zwischen eigentlicher und übertragener Bedeutung.²⁰ Diese Begriffspaare dienen nämlich als Grundlage für die Definition der allegorischen Personifikation, wurden aber ziemlich unreflektiert verwendet.²¹ Davon ausgehend, dass die Personifikationen etwas Abstraktes als Konkretes und zwar als eine Person darstellen lassen, lassen sich allegorische Personifikationen nicht von anderen Typen der Personifikation abgrenzen. Trotzdem ist es leicht einzusehen, dass es einen Unterschied gibt zwischen der Statue der Gerechtigkeit und dem Mummenschanz in Goethes Faust (v. 5065 ff.) (siehe Kurz 2009, 63). In dem ersten Fall geht es

19 Zu diesem Unterkapitel siehe vor allem Kurz (2009, 60–64).

20 Die Unterscheidung zwischen wörtlicher und übertragener Bedeutung ist eine Voraussetzung der rhetorischen Metapherntheorie.

21 Die unklaren, nicht präzisierten sprachtheoretischen Grundlagen des rhetorischen Allegoriebegriffs führten nicht nur zu Kategorisierungsproblemen, sondern zu Problemen bei der Abgrenzung der Allegorie von verwandten Tropen wie der Metapher, dem Symbol und der Personifikation.

um die Verbildlichung eines abstrakten Begriffes mit der Verwendung von typischen Attributen, die mit der Gerechtigkeit aufgrund unseres kulturellen Wissens assoziiert werden: eine Frau mit einer Binde vor den Augen und mit einer Waage in der Hand. Bei diesem Beispiel der Personifikation werden keine zusätzlichen allegorischen Inhalte vermittelt, ein Begriff wird in konkreter Form, bildlich dargestellt. Das Verhältnis zwischen den verwendeten Attributen (Binde, Waage) kann als assoziativ, metonymisch oder symbolisch genannt werden. Bei dem zweiten Beispiel geht es um literarische, allegorische Personifikationen, die in allegorischen Strukturen eingebettet sind. Die Unterscheidung von Personifikationen und spezifischen allegorischen Personifikationen ist zusätzlich noch dadurch erschwert, dass Personifikationen an sich selbst schon als Allegoriesignale dienen können. Aus einer literaturtheoretischen Perspektive sollen letzten Endes die relativen hermeneutischen Voraussetzungen (Kurz 2009, 63) darüber entscheiden, ob der Personifikation eine zusätzliche allegorische Bedeutung zugeschrieben wird oder nicht. Das heißt, in Abhängigkeit davon, ob der Rezipient für zusätzliche Zweitbedeutungen vorgefasst ist, wird eine Personifikation als allegorische Personifikation verstanden.

1.5. Schemata in der kognitiv poetischen Erforschung der Allegorie: allegorischer Prätext und literarische Schemata

Nach den rhetorischen Allegoriedefinitionen soll neben der Konsistenz der allegorischen Zweitbedeutung auch die sog. „Anspielung auf einen Prätext“ ein herausstechendes Merkmal der Allegorie sein. Das Wort „Anspielung“ bezieht sich auf die hermeneutische Beziehung zwischen den Bedeutungsebenen der Allegorie. Quintilian hat diese Eigenschaft der Allegorie so charakterisiert, dass die Allegorie Argwohn oder Verdacht provoziert und auf Hintergedanken des Lesers zählt (Kurz 2009, 41). Schleiermacher hat die Allegorie „als eine systematische Anspielung einer Geschichte auf eine andere definiert.“²² Mit „Anspielung“ werden die spezifischen Kommunikationsbedingungen erfasst, welche der Allegorie eigen sind: die Anwendung einer Geschichte auf eine andere. Das geschieht indirekt, systematisch und mit dem Einbezug von stabilen, erinnerbaren Wissensbeständen (auch „Prätext“ genannt), die von dem Autor und dem Leser geteilt sind (siehe Kurz 2009, 41). Die Bezeichnung „Prätext“ stammt

22 Siehe Kurz (2009, 41) mit Hinweis auf Schleiermacher (1974, 84). Auch in der Definition von Schleiermacher wird die Systematizität als zentrales Merkmal hervorgehoben („eine systematische Anspielung“; Hervorhebung von T.M.M.)

von Quilligan (siehe Kurz 2009, 44), er hat die allegorische Bedeutung den „Praetext“ genannt. Es ist „die vorausgehende und vorausgesetzte Bedeutung, das schon Gesagte, Bekannte, das Gewusste und Erinnerbare“ (Kurz 2009, 44). Oft geht es um ein stillschweigendes Wissen, das von vielen geteilt wird und als Bezugsrahmen für die Deutung funktionieren kann. Die Anweisung bezieht sich auf das „Wie“ des Verstehens für diejenigen, die den allegorischen Bezugsrahmen rekonstruieren können. Das heißt, wie die konkrete Geschichte auf einer allegorischen Ebene, d.h. in Bezug auf den Prätext interpretiert werden kann. Die Funktion der Anspielung erfüllen meistens allegorische Textsignale, die das gemeinsam geteilte Wissen bzw. den Wissensrahmen in den Sinn rufen können. Die Allegorie operiert mit diesem vertrauten Wissen, von dem vorausgesetzt wird, dass sowohl der Autor als auch der Leser es besitzt. Das als „Anspielung“ bezeichnete Wesensmerkmal der Allegorie macht auf ihre pragmatischen bzw. kulturellen Dimensionen aufmerksam. Das Verstehen der Allegorie setzt also ein Publikum voraus, das hinsichtlich seines kulturellen Wissens homogen ist, denn sie setzt die Rekonstruktion des allegorischen Bezugsrahmens voraus.²³

Es sollen im Weiteren diejenigen Wissensbestände möglichst differenziert beschrieben werden, welche in den rhetorischen Allegoriedefinitionen traditionell als „Prätext“ genannt werden. Es sollen vor allem diejenigen Entwicklungen der Kognitionspsychologie und der kognitiven Linguistik²⁴ vorgestellt werden, welche die kognitiv poetische Instrumentalisierung des Schemabegriffs vorbereitet haben.²⁵ Eine kognitiv poetische Operationalisierung der modernen Schematheorie ist die Theorie der literarischen Schemata („Schema Poetics“) von Stockwell (2002). Sie operationalisiert den Schemabegriff der Kognitionspsychologie und bezieht ihn auf einen spezifischen Bereich des Schemawissens: auf den Bereich des schriftlichen, literarischen Sprachgebrauchs. Die Theorie der literarischen Schemata von Stockwell (2002) untersucht die vielfältigen Zusammenhänge zwischen den Wesensmerkmalen von literarischen Texten, den sprachlichen Mikrostrukturen bzw. den spezifischen Deutungsmustern, die mit diesen verbunden sind. Es sollen im Weiteren die kognitionspsychologische Wurzeln, die Grundbegriffe bzw. einige Anwendungsbereiche der „schema

23 Genau durch diese Eigenschaft der Allegorie kann die „getarnte,“ allegorische Bedeutung für bestimmte unerwünschte oder unbefugte Gruppen unzugänglich gemacht werden.

24 Es sind vor allem Entwicklungen und Modelle der Textlinguistik und der Grammatikschreibung gemeint, in denen Schemata eine Anwendung fanden.

25 Zu dem Überblick der Begriffsgeschichte siehe vor allem Stockwell (2006) mit Ergänzungen in Anlehnung an McVee et al. (2005).

poetics“ Stockwell (2002) gezeigt werden. In dem letzten Unterkapitel wird auf weitere Möglichkeiten, Perspektiven der „Schema Poetics“ im Bereich der funktional-kognitiv ausgerichteten Allegorieforschung eingegangen.

1.5.1. Schemata in der Kognitionsforschung

Schemata finden in verschiedenen Bereichen der Kognitionsforschung Einsatz, wie die Gedächtnisforschung, das Textverstehen, die Grammatikschreibung und auch die Erforschung von literarischer bzw. poetischer Sprache. Es werden in diesen Disziplinen unterschiedliche Instrumentalisierungen des kognitionspsychologischen Schemabegriffs auf kognitive Probleme im Zusammenhang mit Lese- und Verstehensprozessen angewandt. Im Bereich der Kognitionspsychologie wurde die Rolle der Schemata in erster Linie bei der Wissenskonstruktion bzw. bei der Abspeicherung und Abruf von Gedächtnisinhalten untersucht. Von diesen kognitionspsychologischen Forschungen profitierten zwei weitere Bereiche der Kognitionsforschung besonders viel, in denen die Ergebnisse direkt umgesetzt wurden: die Leseforschung, d.h. die Erforschung von Textverstehensprozessen bzw. die KI-Forschung.²⁶

Schemata sind die Produkte unserer grundlegenden kognitiven Fähigkeit der Schematisierung auf einer abstrakten Ebene. Schemata sind nicht angeboren, sondern werden durch Lernen und Sozialisation angeeignet. Sie sind als Rahmenstrukturen (*frameworks*) für generalisiertes Alltagswissen vorstellbar, die mit der Zeit differenzierter und facettenreicher werden und an Komplexität gewinnen. Schemata können miteinander vernetzt werden und wenn es nötig ist, können sie neu konfiguriert und adaptiert werden. Sie sind flexibel, lassen sich mit dem akkumulierten Alltagswissen ausfüllen bzw. erweitern. Diese Rahmenstrukturen helfen die Diversität unserer Erfahrungen zu bewältigen und zu strukturieren. Zu diesen gehören sowohl Alltagserfahrungen als auch literarische Erfahrungen. Ein klassisches, alltägliches Beispiel für das Funktionieren von Schemata (auch: *Frames, Scripts*) ist der Restaurantbesuch (Stockwell 2006, 9–11). Der Restaurantbesuch aktiviert komplexe Wissensstrukturen. Durch die Schemaaktivierung werden nicht scharf abgrenzbare Teile des konzeptuellen Wissens aktiv, sondern eher „eine reiche konzeptuelle Umgebung“ („a rich conceptual environment“ [10]), in der bestimmte zentrale oder prototypische Elemente von den aktivierten Wissensstrukturen am stärksten aktiv sind,

26 Zu den verschiedenen Definitionen und Funktionen der Schemata in der kognitiven Linguistik siehe noch weiterführend Oakley (2007, 218–224).

wobei ihre konzeptuelle Umgebung in einem niedrigeren Maße koaktiviert wird. Die Wissensselemente in den aktivierten Wissensstrukturen und in ihrer konzeptuellen Umgebung gehören verschiedenen Kategorien an. Diese Kategorien werden „slots“ genannt, sie sind als freie Stellen oder Öffnungen in den Wissensstrukturen vorstellbar, die mit den jeweiligen, aktuellen Manifestationen der Schema-Komponenten aufgefüllt werden. Im Fall des Restaurantbesuchs sind diese Kategorien z. B. „Requisiten,“ „Partizipanten,“ „Verlauf der Ereignisse“; was die narrative Sequenzen und das „Ergebnis“ umfasst. Schemata funktionieren aufgrund von Ähnlichkeit. Durch das Erkennen von bestimmten, zentralen Elementen (*headers* [10]) der Schemata werden ganze Wissensrahmen aktiv, die der Diversität der Erfahrungen eine Struktur auferlegen können. Es können z. B. im Fall des Restaurantbesuchs folgende Komponenten als zentrale Komponenten genannt werden:

- ein Ort, wo Gerichte von einem Koch und dem Küchenpersonal zubereitet und serviert werden;
- Gäste setzen sich zu einem Tisch und Kellner bedienen sich;
- es wird für die Zubereitung und das Servieren der Gerichte ein Check ausgestellt und es wird bezahlt.

Die Feststellung, dass Schemata über zentrale Komponenten verfügen, bedeutet nicht, dass Schemata auf die Summe von diesen Komponenten reduziert werden können. Die zentralen Komponenten können verschiedene oder ganz spezifische Manifestationen haben, z. B.:

- es gibt Restaurants, wo die Gäste sich selbst bedienen, oder ihre Gerichte selbst zusammensetzen können;
- es gibt spezielle Lokale, wo man sich nicht zu einem Tisch setzt, sondern (z. B. aus kulturellen Gründen) beim Essen am Boden sitzt oder auf einer Liegesofa oder Speisesofa liegend isst;
- wenn das Restaurant eine karitative Einrichtung ist und für das Essen nicht bezahlt wird.

Solche spezifischen Manifestationen von zentralen Komponenten erfordern meistens eine Erklärung. Die spezifischen Ausprägungen von zentralen Elementen an sich verhindern die Aktivierung des Schemas nicht, nur die Abwesenheit von zentralen Komponenten können die Aktivierung stören (z. B. ein Restaurant ohne Essen). In dem nächsten Unterkapitel wird die Anwendbarkeit der Schemata in der kognitiv poetischen Beschreibung des allegorischen Prätextes aufgezeigt.

1.5.2. „Schema Poetics“: Schemata in der Kognitiven Poetik

Die kognitionspsychologische Forschung von Schemata verflocht sich mit der linguistischen Erforschung von Textverstehensprozessen in der Mitte des 20. Jahrhundert.²⁷ In verschiedenen strukturalistischen bzw. formalen Modellen wurde es versucht, das verstehensrelevante Wissen, das in den Textverstehensprozessen involviert ist, systematisch zu beschreiben (Busse 2009). Ein gemeinsamer Punkt dieser Modellbildungsversuche ist, dass Textverstehen neben der Verarbeitung von sprachlichen Strukturen auch die Integration von sog. enzyklopädischem Wissen in sich fasst. Stockwell formuliert das so: „this extraneous knowledge is being drawn upon to flesh out the bare bones of linguistic denotation“ (2006, 8). Aus der Sicht der Verstehensprozesse ist der Text also sprachlich unterdeterminiert, d.h. die sprachlichen Strukturen bilden das Gerüst, das durch enzyklopädisches Wissen „aufgefüllt“ wird. Texte zeigen sich also sprachlich unterdeterminiert, sozial und situativ verankert und zugleich eingebettet in komplexe Wissenskontexte. Schemata liefern eine kognitionspsychologische Erklärung dafür, wie die sprachliche Unterdeterminiertheit durch die Selektion und Integration von verstehensrelevanten Wissens-elementen während des Verstehensprozesses überwunden wird.²⁸ Die Wurzeln der modernen Schematheorie, die auch für die Schema Poetics von Stockwell (2002) als Basis dient, finden sich im Bereich der Kognitionspsychologie. Schemata werden in der Kognitionspsychologie allgemein als Wissensstrukturen definiert, die als Deutungsmuster für die Kognition bzw. als Modelle der Realität dienen. Sie sind an kognitiven Leistungen wie Abspeicherung und Abruf von Wissen bzw. an Wissenskonstruktion beteiligt. Schemata helfen dabei, Regelmäßigkeiten zu erkennen, diese als Strukturen abzuspeichern und das neue Wissen in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren. In der Kognitionspsychologie ist das Schema ein umfassender, allgemeiner Begriff für Wissensrahmen bestehend aus schematisiertem Alltagswissen. Sie lieferte eine theoretische Fundierung für den kognitiv poetischen Ansatz

27 Zu der linguistischen Erforschung von Textverstehensprozessen siehe z. B. Busse (2009).

28 *The Handbook of Reading Research* (Kamil et al. 2000) macht auf die Dominanz der sozialen und kulturellen Perspektiven aufmerksam, die in den letzten Jahrzehnten die Untersuchung von Leseprozessen charakterisiert—ähnlich zu McVee et al.: “In a review of 25 reading and language arts texts published between 1989 and 2004, we found that all the texts introduced schema theory to help explain the reading process, especially comprehension“ (2005, 534). Trotz der starken Tendenz zur soziokulturellen Perspektivierung von Leseprozessen verliert die Schematheorie bei der Untersuchung von individuellen und kognitiven Aspekte des Lesens nicht an Bedeutung.

„Schema Poetics.“ Schema Poetics bezeichnet einen Ansatz der Kognitiven Poetik, in dem die kognitionspsychologische Schematheorie in die Untersuchung der poetischen Sprache einbezogen wird. Dieser Ansatz setzt sich zum Ziel, das Hintergrundwissen oder Weltwissen der Leser mithilfe von kognitionspsychologisch begründeten Konzepten zu erfassen und zu modellieren. Stockwell erklärt das wie folgt:

[...] we need to be able to understand how exactly texts interact with readerly experience. We need to address the difficult question of *context* in relation to literary texts and reading, and we need to develop a principled idea of context that does not simply ascribe particular readings to some vague sense of “background knowledge.” As a first step in this direction, one of the earliest applications of an approach from cognitive science to literature was schema theory. [...] Several different frameworks have been proposed over the years, with different terminology and with slightly different aims, but I will gather them together here under the general term “schema theory.” (2006, 75–76)

Schemata im Sinne der „schema theory“ werden in anderen Theorien als „frames“ und „scripts“ bezeichnet. Seit den 90er Jahren entstanden im Bereich der Leseforschung parallele Bezeichnungen für Schemata wie *existing knowledge*, *topic knowledge*, *prior knowledge*, *previous knowledge*, *background knowledge*.²⁹ Das Verhältnis von „script“ und „frame“ kann folgenderweise beschrieben werden:

[...] language exhibits conceptual dependency. That is, the selection of words in a sentence, and the meanings derived from sentences, depend not on a dictionary-like denotation of these strings of words but on the sets of ideas and other associations that the words suggest in the minds of speakers and hearers. [...] In the visual field, the context brought by viewers to disparate objects is called a *frame*. In the linguistic field, the conceptual structure drawn from memory to assist in understanding utterances is a schema that was first called a *script*. (76-77; Hervorhebung im Original)

Konzeptuelle Dependenz (*conceptual dependency*) ist ein zentrales Element von beiden Definitionen, die aber auf unterschiedliche Bereiche der Kognition

²⁹ Diese Begriffe wurden als Synonyme für Schemata verwendet. Obwohl es keinen Konsens über den Inhalt dieser Begriffe gibt, werden diese Bezeichnungen bis heute parallel verwendet (siehe McVee et al. 2005, 534)

angewendet wurden. Der Begriff „Frame“ soll die konzeptuelle Dependenz der visuellen Perzeption ergreifen, wobei der Begriff „script“ sich vor allem auf den Bereich der Sprache bezieht. Die konzeptuelle Dependenz der visuellen bzw. der sprachlichen Rezeption bedeutet, dass das Verstehen eine spezifische Kontextualisierungsleistung in sich fasst, die sich im Ganzen auf unser konzeptuelles Wissen stützt. Ein spezifischer Bereich der sprachlichen Rezeption ist die Rezeption von literarischen Texten, dementsprechend erfordert sie spezifische Kontextualisierungsleistungen von dem Leser. Die Schema Poetics liefert eine mögliche kognitionspsychologische Erklärung zu dieser Konzeptualisierungsleistung oder dafür, wie die Leser mit ihrem bestehenden Wissen bei der Sinnbildung umgehen und wie ihr Vorwissen den Textsinn formen kann (McVee et al. 2005, 538ff.). Stockwell meint, dass das Schemawissen, das in dem Leseprozess zum Einsatz kommt, in drei grundlegenden Kategorien aufgeteilt werden kann:

This view of schema theory in a literary context points to three different fields in which schemas operate: world schemas, text schemas, and language schemas. *World schemas* cover those schemas considered so far that are to do with content; *text schemas* represent our expectations of the way that world schemas appear to us in terms of their sequencing and structural organisation; *language schemas* contain our idea of the appropriate forms of linguistic patterning and style in which we expect a subject to appear. (2002, 80; Hervorhebung von T.M.M.)

Die Inhaltsschemata (*world schemas*) umfassen unser Schemawissen über die inhaltlichen Aspekte von literarischen Werken, z. B. gattungstypische Themen oder Motive. Textschemata (*text schemas*) beziehen sich auf die strukturellen Aspekte, vornehmlich auf den Aufbau von literarischen Werken. Die sprachlichen Schemata (*language schemas*) umfassen unser Schemawissen über die sprachliche Geformtheit von literarischen Werken, z. B. gattungs-, epochentypische oder autorentypische Muster der sprachlichen Geformtheit. Neben der differenzierten Beschreibung der Wissensbestände, die in den literarischen Verstehensprozessen involviert sind, richten sich die kognitiv poetischen Umsetzungen der Schematheorie auf die vielfältigen Zusammenhänge zwischen den Wesensmerkmalen von literarischen Texten, den sprachlichen Mikrostrukturen bzw. den spezifischen Deutungsmustern, die mit diesen verbunden sind. Die Verbindung zwischen sprachlichen Mikrostrukturen des Textes und deren Deutungen wird durch kognitionspsychologische Regelmäßigkeiten und Prinzipien erklärt (Bergs und Schneck 2013, 518). Außerdem wurde die Schematheorie auf kognitive

Probleme im Zusammenhang mit dem Verstehen von literarischen Texten angewendet: wie das Problem der Unikalität bzw. Verfremdung und die relative Einheitlichkeit der Sinnbildung bei den Lesern. Zu den grundlegenden Merkmalen von qualitätsvoller Literatur gehören u. a. die Unikalität und die Verfremdung (Stockwell 2006, 12). Werden Unikalität und Verfremdung aus einer kognitionspsychologischen Perspektive untersucht, scheinen Schemata bei dem ersten Anblick wenig Erklärungspotenzial zu haben. Schemata werden auf der Basis von Gemeinsamkeiten gebildet, wobei Einzigartigkeit, Einmaligkeit von literarischen Texten einen Abbruch mit dem Schematischen bedeutet. Das Verstehen von Unikalität und Verfremdung wird im Licht der Schematheorie als eine kognitive Leistung betrachtet, die einen spezifischen Umgang mit Schemata bzw. mit verstehensrelevanten Wissenskontexten erfordert. Literarische Texte können dem Leser neue Sichtweisen eröffnen, ihn dazu bewegen, seine Weltanschauung zu überprüfen. Es ist eine kognitive Leistung, die eine intensive Arbeit mit Schemata in sich fasst. Cook (1989; 1992; 1994) zeigt, dass Alltagsdiskurse im Allgemeinen auf schematische Wissensstrukturen basieren, diese verfestigen und konservieren. Dieser Prozess wird als „schema reinforcement“ bezeichnet. Selbst in kreativ erscheinenden Texten, wie in Werbetexten wird auf schematische Wissensstrukturen appelliert. Durch den kreativen Umgang mit ihnen werden Schemata nicht nur erweitert und modifiziert, sondern auch verfestigt. Literarische Texte erfordern oft mehr als nur einen kreativen Umgang mit gut eingepägten Schemata. Sie fordern unser schematisches Wissen aus, in dem Sinne, dass sie zu einer Revidierung, Erfrischung, Umstrukturierung und letztendlich zu einer Abwechslung von Schemata führen. Dieser Prozess wird als „schema accreation“ genannt (Rumelhart 1975; 1980; 1984), in dem schematische Wissensstrukturen erweitert und kompliziert werden. Stockwell erklärt dies folgenderweise: “[. . .] existing schemas become richer either with a greater number of props and participants or by evolving more tracks through different narrative possibilities. This enriching is the experience of enhanced understanding arising from an encounter with a challenging discourse (such as, but not restricted to, literature)” (2006, 11). Eine radikale Umstrukturierung von schematischen Wissensstrukturen wird, die letztendlich zu einer Abwechslung von Schemata führen kann wird als „schema refreshment“ (Cook, 1994) oder „tuning“ (Rumelhart & Norman 1978) gekennzeichnet (Stockwell 2006, 11). Stockwell stellt eine ähnliche Kategorisierung der Schemamanagement-Operationen auf (2002, 79–80). Dies besteht aus folgenden Kategorien:

- „knowledge restructuring“: die *Umstrukturierung* von bestehenden Wissensstrukturen, neue Schemata werden aufgrund von alten Mustern zustandegebracht;
- „schema preservation“: die einkommenden *Informationen sind nicht neu*, passen in die bestehenden Wissensstrukturen, dies führt zu der Verfestigung von Schemata;
- „schema reinforcement“: die einkommenden *Informationen sind neu*, passen jedoch in bestehende Wissensstrukturen, dies führt zu der Verfestigung von Schemata;
- „schema accreation“: neue Informationen werden in bestehende Wissensstrukturen eingebaut, dies führt zu einer *Erweiterung des Anwendungs- oder Wirkungsbereichs von Schemata*.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Bereich der Kognitionspsychologie die Probleme der Wissenskonstruktion die Erforschung der Schemata als kognitive Entitäten angetrieben haben und zugleich auch in die Erforschung von Lese- und Verstehensprozessen einbezogen wurden. Im Bereich der Linguistik, besonders in der Textlinguistik waren die Ausgangsprobleme, welche die Erforschung von Schemata angespornt haben, anders. Es waren in erster Linie kognitive Probleme in Verbindung mit der Rezeptionsseite von Texten, mit den kognitiven und soziokulturellen Seiten von Lese- und Bedeutungsbildungsprozessen. Die Kognitive Poetik profitiert sowohl von der kognitionspsychologischen als auch von der linguistischen Erforschung der Schemata und sie führt ihre Ergebnisse zusammen, mit der Absicht, auf die spezifischen, literarischen Verstehensprozesse anzuwenden. Der kognitionspsychologisch begründete Schemabegriff bzw. seine kognitiv poetische Operationalisierung, die „Schema Poetics“ von Stockwell (2002, 2006) wurde auf kognitive Probleme in Verbindung mit den literarischen Verstehensprozessen angewendet, wie der Umgang des Lesers mit seinem Hintergrundwissen im Interpretationsprozess, Unikalität literarischer Texte und Verfremdung beim Lesen.

1.6. *Weitere Perspektiven in der kognitiv poetischen Erforschung der Allegorie*
Wie es schon in dem vorigen Unterkapitel behandelt wurde, bietet die „Schema Poetics“ von Stockwell (2002, 2006) einige Möglichkeiten dazu, die spezifischen kognitiven Eigenschaften literarischer bzw. allegorischer Verstehensprozesse differenziert zu beschreiben. Neben der differenzierteren Beschreibung des Prätextes scheint der Begriffsapparat der „Schema

Poetics“ noch mehr Potenzial in der kognitiv poetischen Beschreibung der literarischen Gattungen, u. a. auch der allegorischen Gattungen zu haben. Es soll nämlich auch dazu geeignet sein, die Koaktivierungsverhältnisse zwischen der literarischen Schemata und ihre gattungstypischen Konstellationen zu ergreifen. Diese Koaktivierungsmuster verfestigen sich durch die literarische Praxis und funktionieren auf der Rezeptionsseite wie „Anleitungen“ für die Leser. Zum Beispiel kann der Leser im Fall der Fabeln auf eine gut ausgeprägte und konventionalisierte Kombination von Inhalts- und Textschemata zurückgreifen. Zu den Inhaltsschemata gehören Motive und Themen wie Tiere, Moral und Lehre, zu den Textschemata eine meist prosaische Form mit einer Pointe am Ende. Innerhalb dieser Kombination von Schemata bestehen solche Koaktivierungsverhältnisse, die sich durch literarische Erfahrungen ausbilden. Allegorische Gattungsformen zeichnen sich auf der Repräsentationsseite durch eine bestimmte Konstellation von „textuellen Markern“³⁰ aus. Die gattungstypische Kombination von diesen Inhalts- und Textschemata bzw. von sprachlichen Schemata soll in den allegorischen Gattungsformen zusammen mit dem generellen konzeptuellen Schema abgespeichert sein, das die Verbindung von zwei Wissensbereichen in sich fasst. Das heißt, die Koaktivierung von bestimmten Inhalts- und Textschemata durch textuelle Marker zieht die Aktivierung des generellen konzeptuellen Schemas wahrscheinlich mit sich. Bei den allegorischen Gattungsformen wie z. B. das Rätsel, die Satire oder die Parabel können solche komplexen textuellen Marker im Langzeitgedächtnis abgespeichert sein. Es sollen aber weitere Untersuchungen ausgeführt werden, um die zentralen und die peripheren Komponenten der gattungsspezifischen Kombinationen der literarischen Schemata bestimmen zu können.

An diesem Punkt der Forschung kann festgestellt werden, dass die Schema Poetics in der kognitiv poetischen Erforschung der Allegorie, einige wesentliche prozessuale Aspekte der Allegorie beleuchten kann: die schematischen Strukturen des verstehensrelevanten Hintergrundwissens („Prätext“), ihre typischen Konstellationen in den allegorischen Gattungsformen und in den verschiedenen diskursiven Einbettungen der Allegorie (z.B. lyrische vs. epische Formen der Allegorie, visuelle Allegorien, die mittelalterliche Allegorese). Eine präzisere Erfassung der

30 Die Bezeichnung „textueller Marker“ erscheint in diesem Fall als ein Arbeitsbegriff, der umfassend für solche Merkmale der sprachlichen, inhaltlichen und formalen Gestaltung der Texte stehen, die allegorietypische literarische Schemata (z. B. narrative und deskriptive Muster) aktivieren können.

vorher erwähnten Zusammenhänge scheint durch die Einführung des Begriffs „Diskursschema“ im Sinne von Langacker (2008) möglich zu sein.³¹ Diskursschemata werden folgenderweise definiert: „Our knowledge of a given genre consists in a *set of schemas* abstracted from encountered instances. Each schema represents a recurring commonality in regard to some facet of their structure: their global organization, more local structural properties, typical content, specific expressions employed, matters of style and register, etc.” (Langacker 2008, 478; Hervorhebung von T.M.M.). Diskursschemata sind dazu geeignet, die konventionalisierten oder festen Verbindungen von literarischen Schemata in den verschiedenen Grundformen der Allegorie zu ergreifen. Durch die Anwendung der Diskursschemata könnten auch die gattungstypische Konstellation der Inhaltsschemata, Textschemata und der sprachlichen Schemata präziser bestimmt werden. Durch eine solche Untersuchung der allegorischen Gattungsformen kann es möglich sein, die zentralen und die peripheren Komponenten der einzelnen gattungsspezifischen Diskursschemata zu beschreiben. Als Beispiel soll eine allegorische Gattung, die Tierfabel erwähnt werden. Das Diskursschema der Tierfabel besteht aus folgenden konstitutiven Komponenten:

- Inhaltsschemata: meist Tiere, seltener Pflanzen oder Mischwesen mit menschlichen Eigenschaften, Moral, Lehre;
- Textschemata: prosaische Form mit einer Pointe am Ende, nach einem linearen, einfachen Schema aufgebaute Handlung: Ausgangssituation, Konflikt, Lösung und die explizite Moral der Geschichte;
- Sprachliche Schemata: eine einfache Sprache, die allgemein verständlich ist.

Ein erster Schritt in der Bestimmung der zentralen und der peripheren Komponenten der literarischen Diskursschemata bei den verschiedenen Gattungen könnte die Analyse der literaturtheoretischen Gattungsdefinitionen sein, welche die Ausbildung der Diskursschemata bei den naiven Durchschnittslesern erheblich beeinflussen. Durch die diachrone Analyse der Diskursschemata von allegorischen Gattungsformen könnten außerdem ihre Wandelprozessen rekonstruiert werden. Diese Wandelprozessen werden u. a. von der Ästhetik der jeweiligen Epoche bestimmt und betreffen z. B. die Gewichtung der einzelnen Komponenten

31 Weitere theoretische Reflexionen über die Interaktion zwischen Diskurs und den aktivierten Wissensbereichen des Lesers („frames“) finden sich in Bednarek (2005) und Blyth und Koike (2014).

innerhalb des jeweiligen Diskursschemas, d.h. die definitorischen Merkmale der einzelnen allegorischen Gattungsformen.

Bibliografie

- Bergen, Benjamin. 2015. „Embodiment.“ In *Handbook of Cognitive Linguistics*, herausgegeben von Ewa Dabrowska und Dagmar Divjak, 10–30. Berlin und Boston: Walter de Gruyter.
- Bergs, Alexander, und Peter Schneck. 2013. „Kognitive Poetik.“ In *Handbuch Kognitionswissenschaft*, herausgegeben von Achim Stephan und Sven Walter, 518–522. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler.
- Blyth, Carl S., und Dale Koike. 2014. „Interactive Frames and Grammatical Constructions.“ In *Perspectives on Linguistic Structure and Context*, herausgegeben von Stacey Katz Bourns und Lindsay L. Myers, 87–108. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins.
- Busse, Dietrich. 2009. „Textbedeutung und Textverstehen aus Sicht einer linguistischen Epistemologie.“ In *Perspektiven auf Wort, Satz und Text. Semantisierungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems*, herausgegeben von Andrea Bachmann-Stein, Stephan Merten und Christine Roth, 45–56. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Crisp, Peter. 2001. „Allegory: Conceptual Metaphor in History.“ *Language and Literature* 10 (1): 5–19.
- . 2005a. „Allegory, Blending and Possible Situations.“ *Metaphor and Symbol* 20 (2): 115–131.
- . 2005b. „Allegory and Symbol: A Fundamental Opposition?“ *Language and Literature* 14 (4): 323–338.
- . 2008. „Between extended metaphor and allegory: Is blending enough?“ *Language and Literature* 17 (4): 291–308.
- Cook, Guy. 1992. *The Discourse of Advertising*. London: Routledge.
- . 1989. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1994. *Discourse and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Dumarsais, César Chesneau. 1818. *Les Tropes, avec un commentaire raisonné par M. Fontanier*. Paris: Belin-le-Prieur.
- Fauconnier, Gilles. 1997. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- . 1994. *Mental spaces*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fauconnier, Gilles, und Turner, Mark. 1996. „Blending as a Central Process of Grammar.“ In *Conceptual Structure, Discourse and Language*, herausgegeben von Adele Goldberg, 113–130. Stanford: Stanford University Press.

- . 1998. „Conceptual Integration Networks.” *Cognitive Science* 22: 133–187.
- . 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Gallagher, Shaun. 2005. *How the Body Shapes the Mind*. Oxford und New York: Oxford University Press.
- Gentner, Dedre. 1983. „Structure-mapping: A Theoretical Framework for Analogy.” *Cognitive Science* 7: 155–170.
- Gentner, Dedre, und Cecile Toupin. 1986. „Systematicity and Surface Similarity in the Development of Analogy.” *Cognitive Science* 10: 227–300.
- Gibbs, Raymond W. 2006. *Embodiment and Cognitive Science*. New York: Cambridge University Press.
- . 2011. „The Allegorical Impulse.” *Metaphor and Symbol* 26: 121–130.
- . 1994. *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. New York: Cambridge University Press.
- , Hrsg. 2008. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Glucksberg, Sam. 2001. *Understanding Figurative Language: From Metaphors to Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, Randy Allen, und Sarah Tolmie. 2011. „Cognitive Allegory: An Introduction.” *Metaphor and Symbol* 26: 109–120.
- Holyoak, Keith J. 1982. „An Analogical Framework for Literary Interpretation.” *Poetics* 11: 105–126.
- Kamil, Michael L., Peter B. Mosenthal, David P. Pearson, und Rebecca Barr. 2000. *Handbook of Reading Research*. Band 3. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kurz, Gerhard. 2009. *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lakoff, George und Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live by*. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- McVee, Mary B., Kailonnie Dunsmore, und James R. Gavelek. 2005. „Schema Theory Revisited.” *Review of Educational Research* 75 (4): 531–566.
- Oakley, Todd. 2007. „Image Schemas.” In *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, herausgegeben von Dirk Geeraerts und Hubert Cuyckens, 214–235. Oxford: Oxford University Press.
- Okonski, Lacey. 2015. „Diving into the Wreck: Embodied Experience in the Interpretation of Allegory.” PhD Diss., UC Santa Cruz.
- Quintilianus, Marcus Fabius. 1975. *Ausbildung des Redners: Zwölf*

- Bücher*. Herausgegeben und übersetzt von Helmut Rahn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ricoeur, Paul. 1986. *Die lebendige Metapher*. München: Wilhem Fink Verlag.
- Rumelhart, David. E. 1975. „Notes on Schema for Stories.” In *Representation and Understanding*, herausgegeben von Daniel G. Bobrow und Allan Collins, 211–236. New York: Academic Press.
- . 1980. „Schemata: The Building Blocks of Cognition.” In *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*, herausgegeben von Rand J. Spiro, Bertan C. Bruce und William F. Brewer, 33–58. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- . 1984. „Schemata and the Cognitive System. In *Handbook of Social Cognition 1*, herausgegeben von Robert S. Wyer und Thomas K. Srull, 161–188. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart David. E. und Donald. A. Norman. 1978. „Accretion, Tuning and Restructuring: Three Modes of Learning.” In *Semantic Factors in Cognition*, herausgegeben von John W. Cotton und Roberta L. Klatzky, 37–53. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleiermacher, Friedrich. 1974. *Hermeneutik*. Nach den Handschriften neu herausgegeben und eingeleitet von Heinz Kimmerle. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Stockwell, Peter. 2002. *Cognitive Poetics: An Introduction*. London: Routledge.
- . 2006. „Schema Theory: Stylistic Applications.” In *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition, Volume 11*, herausgegeben von Keith Brown, 8–13. Oxford: Elsevier.
- Thagard, Paul. 1999. *Kognitionswissenschaft: Ein Lehrbuch*. Übersetzt von Marco Mantani und Daniela Egli. Stuttgart: Klett-Cotta.
- . 2011. „The Brain is Wider than the Sky: Analogy, Emotion, and Allegory.” *Metaphor and Symbol* 26 (2):131–142.
- Turner, Mark. 2015. „Blending in Language and Communication.” In *Handbook of Cognitive Linguistics*, herausgegeben von Ewa Dabrowska und Dagmar Divjak, 211–232. Berlin und Boston: Walter de Gruyter.
- . „Conceptual Integration.” 2007. In *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, herausgegeben von Dirk Geeraerts und Hubert Cuyckens, 377–393. Oxford: Oxford University Press.
- Wildgen, Wolfgang. 2008. *Kognitive Grammatik: Klassische Paradigmen und neue Perspektiven*. Berlin: De Gruyter.

Liste der Beiträgerinnen und Beiträger

ANETT CSORBA, Universitätsassistentin am Institut für Germanistik in Debrecen. Sie studierte Anglistik und Germanistik an der Universität Debrecen und promovierte 2023 über Marlene Streeruwitz [Titel der Dissertation: „Angst, Macht und Politik in ausgewählten Prosawerken von Marlene Streeruwitz“]. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Gender Studies und gegenwärtige österreichische Frauenliteratur.

FANNI DRAHÓ, studierte Germanistik und Translationswissenschaften an der Universität Debrecen. Sie hat ihre wissenschaftliche Arbeit und Diplomarbeit über Eva Menasse geschrieben. Zur Zeit arbeitet sie als freie Übersetzerin und Dozentin.

PÉTER GAÁL-SZABÓ, dr. habil., ist Hochschulprofessor an der Reformierten Theologischen Universität von Debrecen. Er erwarb sein PhD (2010) und seine Habilitation (2016) in Literatur und Kulturwissenschaften an der Universität Debrecen. Seine Forschung fokussiert auf die afroamerikanische Literatur und Kultur, Kulturräume, religio-kulturelle Identität und interkulturelle Kommunikation. Er hat in diesen Bereichen weithin publiziert, einschließlich des Monographs „*Ah done been tuh de horizon and back*“: *Zora Neale Hurston's Cultural Spaces in Their Eyes Were Watching God and Jonah's Gourd Vine* (Peter Lang, 2010).

MARCELL GRUNDA, PhD, arbeitet an der Universität Debrecen am Institut für Germanistik seit 2019 als wissenschaftlicher Oberassistent, seit 2022 als stellvertretender Institutsleiter. Er promovierte 2018 und veröffentlichte seine Monografie 2020 mit dem Titel *Der Stachel der Medea. Zur kulturellen Lesbarkeit von literarischen Bearbeitungen des Medea-Stoffes* bei Praesens Verlag in Wien. Seine Forschungsbereiche heute sind Soziale Medien und Literatur;

Künstliche Intelligenz in der Literatur; Erscheinungsformen des Rassismus und/oder des Sexismus (Intersektionalität) in der Literatur; Phänomene der Digitalen Ethik; Erfahrung der Fremdheit in der Literatur.

ANDREA HORVÁTH, dr. habil, studierte Germanistik, Romanistik und Niederlandistik an der Universität Debrecen und Paderborn. Sie promovierte über Barbara Frischmuth, und arbeitet zurzeit als Institutsdirektorin für Germanistik an der Universität Debrecen. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die moderne österreichische Literatur, Identitäts- und Alteritätstheorie sowie Literatur und Politik.

SÁNDOR IMREH ist Universitätsassistent am Lehrstuhl für Kunst und Visuelle Erziehung an der Reformierten Theologischen Universität Debrecen. Er graduierte von der Fakultät für Visuelle Kunst an der Universität von Pécs 2005 und erwarb sein DLA Titel 2023. Seine Forschung fokussiert auf die zeitgenössischen Zeichnungen im öffentlichen Raum. Seine Kunstwerke sind in sämtlichen örtlichen und internationalen Ausstellungen, Kunstereignissen und Publikationen erschienen.

SZILÁRD KMECZKÓ, PhD, Hochschuldozent, Lehrstuhl für Naturwissenschaften, Reformierte Theologische Universität Debrecen. Er absolvierte 1992 die Naturwissenschaftliche Fakultät an der Kossuth-Lajos-Universität zu Debrecen und 1996 die Philosophische Fakultät an der Universität Debrecen. 2006 erhielt er den PhD-Grad von der Universität Debrecen. In seiner Dissertation untersuchte er die Rezeption des postkritischen Denkens von Michael Polanyi in Ungarn. Im Fokus seiner wissenschaftlichen Forschung stehen die Auswirkungen der kulturellen Tradition auf das wissenschaftliche Denken. Er publizierte wissenschaftliche Studien über Polanyi, über den kulturellen Hintergrund der ungarischen Nobelpreisträger und über die wissenschaftsphilosophischen Diskussionen im Zusammenhang mit Polanyis Wissenstheorie.

GERT LOOSEN ist Lehrassistent an der Universität Debrecen und Assistenzprofessor an der Károli Református Egyetem. Er promovierte 2022 mit einer Dissertation zum Thema (Fehl) Funktionen von MITS im Niederländischen. Als vielseitiger Neerlandicus umfasst sein Interessengebiet nicht nur die Linguistik, sondern auch die Literatur und (insbesondere die flämische/belgische) Kultur. Er bereitet eine Habilitation über historisch-kulturelle, linguistische und didaktische Aspekte von Catchphrases vor.

ZOLTÁN MIKOLY, Universitätsassistent im Institut für Germanistik an der Universität Debrecen, studierte Germanistik und Hungarologie in Debrecen. Er interessiert sich für die verschiedenen Spannungsverhältnisse zwischen Literatur, Gewalt und Politik. Derzeit schreibt er seine Dissertation zum Thema „Medien der Gewalt bei Marcel Beyer, Herta Müller und Juli Zeh.“

SZABOLCS OLÁH, PhD, ist Dozent am Lehrstuhl für Kommunikations- und Medienwissenschaften an der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Debrecen. Zwischen 2000 und 2010 erforschte er als Literaturhistoriker die Gesangs- und Predigtwerke der Reformation. Sein besonderes Forschungsinteresse gilt nach wie vor der rhetorischen Lektüre von frühneuzeitlichen und zeitgenössischen literarischen Texten. Seit 2010 lehrt er als Kulturwissenschaftler Medienarchäologie, Medienästhetik, Organisationskommunikation, Marketing und Medienökonomie. Als zertifizierter Kommunikationsberater für Public Relations leistet er auch Kommunikationsmanagementaufgaben im Unternehmens- und Kulturbereich.

ERZSÉBET PINTYE-LUKÁCS, PhD, arbeitet am Institut für Germanistik der Universität Debrecen. Sie studierte Germanistik und Anglistik (BA), Deutsch und Englisch auf Lehramt (MA) und promovierte im Jahr 2023. Ihr Forschungsthema ist: Kollokationen im Fremdsprachenunterricht. Sie beschäftigt sich mit der Fremdsprachendidaktik (vor allem Wortschatzdidaktik) und geht

in ihren Forschungen der Frage nach, mit welchen Strategien Kollokationen im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden sollten.

MÁRIA TÖRÖKNÉ MOLNÁR arbeitet als Universitätsassistentin an der Universität Debrecen im Institut für Germanistik. Sie studierte Germanistik und Slawistik an der Universität Debrecen. Sie hat 2022 an der Universität Debrecen im Fach Linguistik promoviert. Zu ihren Forschungsinteressen und Arbeitsgebieten zählen die Kognitive Poetik, mit besonderer Hinsicht auf die Zusammenhänge zwischen Frames, Scripts und den Mustern der Aufmerksamkeitslenkung in Textverstehensprozessen und auf die Anwendbarkeit kognitiv linguistischer Konzepte und Modelle in der Erforschung des literarischen Sprachgebrauchs.

TAMÁS VALASTYÁN (1969) Universitätsdozent, Direktor des Instituts für Philosophie an der Universität Debrecen, Herausgeber der Ungarischen Philosophischen Zeitschrift (*Magyar Filozófiai Szemle*) und von *Nagyerdei Almanach*. Mitglied des Philosophischen Gremiums der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. Seine Forschungsschwerpunkte sind ästhetische Theorien der Moderne. Seine Bücher: *Verschwinden und Wiederauftauchen (Tűnni és újrakeredni, 2007)*, *Der Rhythmus der Suche (A keresés ritmusa, 2007)*, *Heterotopien des Verstehens (A megértés heterotópiái, 2022)*. Er hat mehrere Studienbände herausgegeben, zuletzt (zusammen mit Gergely Angyalosi): *Zwischen den Fakultäten – Wissenschaft, Wissen, Anwendung (Fakultások közt – tudomány, tudás, alkalmazás, 2022)*.